



A ESCRITA COLABORATIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Volume I

Ana Filipa da Quinta Baptista

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Setúbal, Dezembro 2014



A ESCRITA COLABORATIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Filipa da Quinta Baptista

Relatório do projeto de investigação

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico**

Sob orientação da Prof^ª Doutora Maria Fernanda Botelho e Prof^ª Ana
Cristina Sequeira

Dezembro, 2014

Resumo

Perante as dificuldades sentidas, ao nível da escrita, por alguns alunos da turma do 3º ano, da Escola Básica Pinhal do General, na Quinta do Conde, propôs-se a modalidade da escrita colaborativa, enfatizando, assim, a construção coletiva de aprendizagens, num ambiente adequado à prática, onde o professor tem um papel essencial na gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, procedeu-se a uma revisão de literatura no âmbito da escrita colaborativa, que permitiu evidenciar características próprias desta metodologia, algumas das suas vantagens, bem como algumas das suas limitações, e, ainda, como a mesma pode influenciar no processo de aprendizagem da escrita, e contribuir, assim, para a construção de saberes.

Tomando as produções escritas dos alunos um registo importante para a análise e reflexão deste estudo foram realizadas atividades de prática individual, focando a competência escrita de cada aluno, e atividades de prática em pares, baseadas estas mais na parte da colaboração. Nas atividades foram produzidos textos narrativos, descritivos e instrucionais, havendo uma preocupação na implementação de diversos textos com características diferentes uns dos outros.

A grande finalidade deste estudo foi tentar perceber de que forma a prática de atividades de escrita colaborativa iriam contribuir para que os alunos melhorassem as suas competências da escrita, a nível individual. Decorrente desta investigação, assente na revisão literária e na metodologia, obtiveram-se algumas conclusões. Alguns dos alunos melhoraram as suas competências de escrita, tendo alguns parâmetros de análise uma melhoria significativa nos resultados finais. É de salientar, igualmente, uma melhoria nas interações entre os alunos, na forma de trabalhar em conjunto e na qualidade do trabalho em grupo desenvolvido em ambiente de sala de aula.

Palavras-chave: escrita colaborativa; processo de escrita; produção de textos; colaboração.

Abstract

Given the difficulties with the level of writing for some students in the 3rd year of Pinhal do General Primary School, Quinta do Conde, it was proposed the mode of collaborative writing, emphasizing consequently the collective construction of learning in a practice-oriented environment, where the teacher has a key role in managing the whole process of teaching and learning.

Thus, we proceeded to a review of the literature in the context of collaborative writing, which has highlighted the characteristics of this methodology, some of its advantages as well as some of its limitations, and also how it can influence the learning process of writing, and therefore help to build knowledge.

Taking the writings of students, an important record for analysis and reflection of this study, individual practice activities were conducted, focusing on the writing of each student competence and practical activities in pairs, based these same activities in the collaboration part. In activities, narrative, descriptive and instructional texts were produced, with concern on the implementation of various texts with different characteristics from each other.

The great purpose of this study was to try to understand how the practice of collaborative writing activities would contribute to the improvement of their writing skills at the individual level. Following this research, based on literature review and methodology, yielded us some conclusions. Some of the students improved their writing skills, and some analysis parameters had a significant enhancement in the final results. It was noted an improvement in the interactions between students in the form of working together and the quality of work group developed in the classroom environment.

Keywords: collaborative writing; the writing process; production of texts; collaboration.

Agradecimentos

Este projeto representa uma etapa importante na minha vida, com a qual aprendi e cresci. Este percurso que está prestes a terminar deve-se, em grande parte, a um conjunto de pessoas que sempre me acompanharam.

À minha família, em especial aos meus pais, à minha irmã, aos meus avós e a uma estrelinha muito especial que lá do céu olha por mim e que partiu no decurso deste trabalho, um enorme obrigada por acreditarem sempre em mim, naquilo que faço e com que sempre sonhei. A eles, dedico todo este trabalho.

A todos os docentes expresso o meu profundo agradecimento, e em particular à Professora Doutora Fernanda Botelho e à Professora Ana Cristina Sequeira, pela orientação, apoio, conselhos e contribuições valiosas para este trabalho. Não posso, também, deixar de recordar com carinho os últimos anos da minha vida académica, onde também me acompanharam e marcaram de forma significativa.

À minha colega de estágio e também amiga, Inês Graça, que me acompanhou desde o início, um muito obrigada. A partilha de bons momentos, a ajuda e o ânimo que me deu nas alturas de maior fragilidade foram marcantes e fundamentais para o término desta etapa.

Ao melhor amigo que alguma vez podia ter, Fábio Ramalho, que mesmo longe sempre me apoiou e incentivou a nunca desistir dos meus objetivos.

A todos os meus amigos um agradecimento profundo pelo apoio, pelos momentos de descontração tão importantes, pela preocupação, companheirismo, pela partilha de momentos únicos e por me fazerem sentir especial.

Expresso também a minha gratidão à professora cooperante Marta Perfeito pela forma como nos recebeu, apoiou e aconselhou e a todos os seus alunos do 3º ano que contribuíram com os seus trabalhos, pois foram fundamentais para todo este projeto.

Índice

Resumo	5
Abstract.....	6
Agradecimentos	7
Índice	8
Introdução	11
Capítulo I - Quadro teórico de referência	16
1. A escrita.....	16
1.1 A linguagem escrita	16
1.2 O ensino da escrita	19
1.3 A competência da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	22
1.4 O uso da escrita na escola	24
1.5 Ambiente para uma cultura de escrita em sala de aula	26
1.6 O papel do professor numa pedagogia da escrita.....	28
2. Aprendizagem em colaboração	31
2.1 As interações sociais na sala de aula.....	31
2.2 A colaboração.....	33
2.3 Colaboração ou cooperação?.....	36
2.4 O papel dos alunos e do professor em contexto de colaboração	37
2.5 A escrita colaborativa.....	39

II – Metodologia	44
1. Tipo de estudo	44
2. Contexto de estudo	47
2.1 A instituição	47
2.2 A turma.....	48
2.2.1 Intervenientes do estudo.....	48
2.3 Oficina de texto	49
3. Procedimentos	51
3.1 Técnicas de recolha de dados	51
3.1.1 Observação participante	51
3.1.2 Notas de campo	53
3.1.3 Entrevista.....	54
3.2 Análise e tratamento de dados.....	55
3.2.1 Análise de conteúdo	55
4. Calendarização.....	57
 III - Apresentação e interpretação da intervenção pedagógica	59
1. Breve apresentação da intervenção pedagógica	59
2. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos na intervenção pedagógica.....	63
2.1 - 1ª Atividade: texto individual “Gato Leonardo”	63
2.2 - 2ª Atividade: Oficina de texto - “Vamos escrever um conto”	67
2.3 - 3ª Atividade: Oficina de texto – “Descrição de um local”	72
2.4 - 4ª Atividade: Oficina de texto – “A receita para umas férias bem passadas”	76
2.5 - 5ª Atividade: Oficina de texto – “Inventa adivinhas”	79

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

2.6 – 6ª atividade: texto individual “Podia ser pior”	81
Considerações globais.....	87
Referências bibliográficas.....	92

Apêndices – Volume II

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Construção de frases corretas.....	63
Gráfico 2 - Concordância entre os elementos da frase.....	64
Gráfico 3 – Repetição de palavras, expressões ou conectores.....	64
Gráfico 4 – Uso de vocabulário variado e rico.....	65
Gráfico 5 – Pontuação correta.....	65
Gráfico 6 – Quantidade significativa de erros ortográficos.....	66
Gráfico 7 – Escrita coerente e organizada.....	66
Gráfico 8 – Organização das ideias em parágrafos.....	66
Gráfico 9 – Texto adequado ao tipo e estrutura pedidos.....	67
Gráfico 10 – Interação e colaboração com os elementos do grupo.....	68
Gráfico 11 – Partilha de ideias	68
Gráfico 12 – Participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades.....	69
Gráfico 13 – Aceitação de opiniões dos outros elementos.....	70
Gráfico 14 – Adoção das ideias que melhor se adequam à atividade.....	70
Gráfico 15 – Interação e colaboração com os elementos do grupo.....	72
Grupo 16 – Partilha de ideias.....	73
Gráfico 17 – Participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades.....	74
Gráfico 18 – Aceitação de opiniões dos outros elementos.....	74
Gráficos 19 – Adoção das ideias que melhor se adequam à atividade.....	75
Gráfico 20 – Interação e colaboração com os elementos do grupo.....	76
Gráfico 21 – Partilha de ideias.....	77

Gráfico 22 – Participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades.....	77
Gráfico 23 – Aceitação de opiniões dos outros elementos.....	77
Gráfico 24 – Adoção das ideias que melhor se adequam à atividade.....	78
Gráfico 25 – Interação e colaboração com os elementos do grupo.....	80
Gráfico 26 – Partilha de ideias.....	80
Gráfico 27 – Aceitação de opiniões dos outros elementos.....	80
Gráfico 28 – Participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades.....	80
Gráficos 29 – Adoção das ideias que melhor se adequam à atividade.....	81
Gráfico 30 – Construção de frases corretas.....	82
Gráfico 31 – Concordância entre os elementos da frase.....	82
Gráfico 32 – Repetição de palavras, expressões ou conetores.....	83
Gráfico 33 – Uso de vocabulário variado e rico.....	83
Gráfico 34 – Pontuação correta	84
Gráfico 35 – Quantidade significativa de erros ortográficos	84
Gráfico 36 – Escrita coerente e organizada.....	85
Gráfico 37 – Organização das ideias em parágrafos.....	85
Gráfico 38 – Texto adequado ao tipo e estrutura pedidos.....	86

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Estágio III do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem por base o desenvolvimento de um projeto cujo tema se insere na escrita colaborativa no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para desenvolver o tema escolhido conduzi a minha intervenção numa turma do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico. A questão que suportou todo o meu trabalho foi: “De que forma as atividades de escrita colaborativa influenciam e facilitam a aprendizagem da competência de escrita?”.

A primeira razão que destaco relativamente à escolha que efetuei para o tema do projeto é de cariz pessoal, uma vez que tenho um gosto muito pessoal pela área da língua portuguesa, nomeadamente, no que toca à competência da escrita.

Nesta perspetiva, saliento e justifico esta minha escolha também pelo facto de a competência da escrita, para além de ser considerada como objeto de ensino desde o início da escolarização, com uma prática intensiva e frequente, e que percorre todo o processo de ensino, poderá e deverá ser encarada como uma prática de prazer e não uma obrigação, como muitos alunos a veem. (Barbeiro e Pereira, 2007)

São inúmeras as atividades que se podem propor e desenvolver com os alunos, com o intuito de lhes proporcionar práticas de escrita motivadoras e dinâmicas, ao mesmo tempo que apresentam um forte poder criativo, contribuindo até para que os alunos, que não tinham qualquer gosto por estas atividades, o passem a ter.

É de referir ainda que a escrita tem sido apontada como uma das capacidades que mais dificuldade tem suscitado nos alunos. Estas dificuldades devem-se ao facto de este processo de escrita ser um processo difícil e, por isso, moroso. Implica a junção de letras de acordo com determinadas regras para formar palavras e, por conseguinte, frases. Estas organizam-se para compor um texto que transmita uma ideia coerente e lógica. (Gouveia e Solla, 2004) Esta organização orienta-se por um processo de construção de texto que visa, não o produto final, mas sim todas as etapas que conduzem ao texto final (planificação, textualização e revisão). De acordo com Sousa (2001, cit. In Alves, 2005) “ao perspetivar a escrita como um processo, estaremos a desenvolver, nos alunos, estas competências, para além de potencializarmos, neles, a consciência das suas dificuldades e oportunidades de as ultrapassar (p.18)”.

Neste sentido, de acordo com a perspetiva da professora titular de turma e a minha participação nas primeiras semanas de observação da prática pedagógica, alguns alunos da turma apresentam dificuldades na escrita. Assim, aliando o meu gosto pessoal pela escrita com as dificuldades que os alunos demonstraram, surgiu a ideia de ajudar os alunos na melhoria destas capacidades linguísticas.

É, assim, que a escrita colaborativa surge como a estratégia que pretendo implementar para ajudar os alunos a melhorar e desenvolver esta competência da escrita, tentando perceber de que forma esta estratégia decorre na turma e como poderá contribuir para esta melhoria.

A escolha desta estratégia prendeu-se também com os desafios e as mudanças que têm ocorrido ao longo destes últimos anos. Cada vez mais, no âmbito social e profissional, se solicita a realização conjunta de tarefas e, por isso, cada vez mais a capacidade de interagir e trabalhar em grupo, de aceitar opiniões, de partilhar as suas bem como a capacidade de reconhecer e decidir quais são requisitos fundamentais.

Esta modalidade de trabalho colaborativo envolve a socialização no próprio ambiente de trabalho com o intuito de promover atitudes positivas e relações sociais entre os intervenientes. Desta forma, é importante

“implementar, na aula, formas sociais de trabalho diversificadas, atribuindo à colaboração um papel predominante. Ao trabalhar em grupo, o aluno desenvolve a tolerância e a flexibilidade, aprendendo a dividir responsabilidades, a organizar e dividir tarefas e potencializando as suas capacidades (Pavón Redondo e Serrano Hidalgo, 2001, cit. In Alves, 2005).”

Em minha opinião, o facto de os alunos terem de partilhar e trocar ideias e tomar decisões sobre algo poderá funcionar como uma ferramenta poderosa para a colaboração e participação entre alunos com diferentes níveis de dificuldade, pelo que as suas interações possibilitarão aos colegas perceber como resolver determinados problemas no decurso do processo (neste caso, de escrita. (Barbeiro e Pereira, 2007)

É desta forma que pretendo articular a escrita com a colaboração e focar o meu projeto na escrita colaborativa, uma das estratégias de aprendizagem da escrita, permitindo perceber até que ponto esta estratégia contribui para o desenvolvimento das competências da escrita dos alunos. Por estes motivos, considero o tema bastante pertinente e atual.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

A estrutura deste relatório é a seguinte: três capítulos, sendo que o primeiro prende-se com a fundamentação, com base em autores de outras investigações, acerca do tema escolhido; o segundo aborda o tipo de estudo, o contexto e os intervenientes, bem como a descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha e análise dos dados; o terceiro, e último capítulo, centra-se na apresentação e interpretação da intervenção pedagógica, onde são expostos os dados recolhidos e feita uma análise reflexiva acerca dos resultados de cada uma das atividades realizadas. Inseridas no relatório estão também as considerações globais de todo o projeto, as referências bibliográficas e os apêndices, incluídos num segundo volume.

Capítulo I - Quadro teórico de referência

A escrita colaborativa no 1º Ciclo do Ensino Básico

1. A escrita

Neste primeiro tema, onde a escrita é a temática central, será abordada e definida a linguagem escrita, os processos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e a sua importância no currículo do Ensino Básico do 1º ciclo. Será evidenciada também a forma como a escrita é utilizada nos dias de hoje na instituição escolar, como o ambiente para uma cultura de escrita em sala de aula é importante para o sucesso escolar, para além de focar, ainda, a importância do professor em toda esta pedagogia da competência da escrita.

1.1 A linguagem escrita

Dos inúmeros pontos que há, e que se podem abordar acerca da escrita, há um aspeto curioso que vale a pena salientar e refletir : a forma como surge a linguagem escrita na nossa vida e como esta se distingue em relação à linguagem oral.

Se, por um lado, a linguagem oral surge da capacidade inata que o ser humano possui na sua herança biológica, a linguagem escrita não surge pelo mesmo processo, sendo ela uma herança cultural que se transmite através do ensino, ou seja, por um processo de interação e intervenção social direcionada para esse mesmo objetivo (Zorzi, 2007).

Saber escrever é um ato social significativo e como tal não se limita apenas a ser um código constituído por letras que representam diversos sons. É preciso conhecer também as funções que a linguagem escrita pode desempenhar e como se pode utilizar (Zorzi, 2007).

Desta forma, é fundamental que o aluno possa viver situações em contextos reais que lhe proporcionem o verdadeiro significado desta linguagem da escrita, pois “a possibilidade de uma criança crescer e viver em um meio no qual a língua escrita faz parte do dia-a-dia é um fator determinante do sucesso de sua aprendizagem” (p.13).

Nesta perspetiva, a proficiência da linguagem escrita passa por um conjunto de bases e conhecimentos que são adquiridos neste ambiente cultural, onde a curiosidade e a necessidade de aprender a escrever começam a ganhar forma. (Zorzi, 2007)

Também Martins (1998) afirma a importância das experiências vividas antes do ensino formal da escrita, favorecendo a sua aprendizagem e o sentido que mais tarde atribuirão à aprendizagem das competências da leitura e da escrita.

Na mesma linha de pensamento encontram-se Rebelo, Marques e Costa (2000) que dirigem as suas atenções para o que ainda hoje ilude algum público: o facto de que saber escrever não é apenas conhecer, combinar e organizar as letras para formar palavras e nem é conhecer a ortografia ou as funções sintáticas e semânticas para a construção correta de uma frase. Assim, os mesmos autores definem o ato de saber escrever como “ser capaz de produzir um texto, que não se reduza a uma série de frases sem um elo de ligação entre si, mas reflecta um pensamento estruturado, numa construção sintáctica adequada ao que se pretende comunicar” (p.153).

Um outro aspeto importante em relação à escrita é que esta para além de ser um objeto de aprendizagem na escola, é também utilizada como um meio para garantir a aquisição de outros saberes, ou seja, transforma-se também num importante instrumento de aprendizagem que permite o acesso a outros conhecimentos (Zorzi, 2007).

A linguagem escrita, encarada como uma marca, permite que todos os factos e acontecimentos possam ser reportados para um suporte em código que permanecerá ao longo dos tempos e que jamais será esquecido. (Viana e Barbeiro, 2011) Também Martins e Niza (1998) se referem à linguagem escrita como “permanente, espacial e visual”, ou seja, um texto depois de escrito, torna-se permanente, podendo ser lido e relido num tempo e espaço posterior. (p.25)

Vygotsky (1978, referido por Niza et al, 2011) reporta-se à linguagem escrita como uma representação da fala, através do desenho, para assim completar a linguagem oral. A aquisição da linguagem escrita, para além de permitir reorganizar e reavaliar o registo escrito que é feito, permite a realização de produções que impliquem novas abordagens linguísticas e cognitivas. Neste sentido, a fala e a linguagem escrita tornam-se, assim, “(...) objectos de reflexão e análise: interiorizamos a linguagem de acordo com as linhas propostas pela escrita” (Niza, 2011, p.12).

Muitos têm sido os estudos que evidenciam que o trabalho de escrita, que é desenvolvido com os alunos, potencia melhores resultados nas aprendizagens, uma vez que todo o trabalho envolve um conjunto de ações, por parte dos alunos, como a reflexão, a consolidação, a elaboração, a formulação de hipóteses, a interpretação, ou a sintetização (Niza, 2011).

A linguagem escrita, para além de ser encarada como um meio onde prevalece a comunicação, é vista, também, como um meio que serve para construir, desenvolver e expressar o próprio pensamento e, por conseguinte, organizá-lo. É a partir desta relação entre o pensamento e a expressão escrita que todo o processo cognitivo se desenvolve para níveis mais complexos, o que permite a construção de uma base sólida para novas aprendizagens. (Barbeiro, 1999)

No seguimento desta mesma perspetiva, o mesmo autor cita que “a construção escrita activa processos mentais próprios (...), com recursos a competências de vários níveis de complexidade, (...). Dessa activação não resulta apenas o desempenho para a produção de um texto, mas resulta também a aquisição de novos conhecimentos.” (Barbeiro, 1999, p. 85) Esses novos conhecimentos, na visão de Camps (s.d.), são instrumentos que facilitarão o conhecimento do mundo e de cada indivíduo.

A linguagem escrita coloca desafios cognitivos muito exigentes para todos os escritores, e em especial para aqueles que ainda estão a adaptar-se a esse novo código, que até então era um mundo desconhecido (Castro e Gomes, 2000).

A intervenção pedagógica no âmbito da escrita ancora-se num conjunto de objetivos para o sucesso da mesma: o constante encorajamento do uso da escrita; o incentivo na utilização da escrita de uma forma correta em todas as suas dimensões; e o desenvolvimento do planeamento e concretização de textos (Castro e Gomes, 2000). A realização e cumprimento destes objetivos influenciará e tornará mais próxima a relação com a escrita, havendo um maior contacto com uma diversidade de estilos textuais e, consequentemente, ortografia e sintaxe variadas. Tudo isto facilitará o ato de escrever e a fluência da produção textual, promovendo, igualmente, a criação de hábitos de escrita (Castro e Gomes, 2000).

1.2 O ensino da escrita

O ensino da escrita, ao longo dos últimos anos, tem vindo a sofrer algumas mudanças, perdendo destaque o texto, em si, enquanto produto final, para tornar-se objetivo do ensino, o processo de construção do mesmo. (Camps, s.d.) Estas mudanças tornaram-se significativas, no âmbito educativo, pois permitem um maior envolvimento e intervenção do professor no decorrer do processo de ensino, agindo como um orientador, acompanhando as dificuldades e necessidades que vão surgindo nas tarefas de composição, e que precisam ser resolvidas no contexto e em conjunto com os aprendentes. (Campos, s.d.)

Segundo Cassany (1999), no ensino da escrita era, frequentemente, encarada e enfatizada, apenas, a versão final do texto, caracterizando o mesmo como um “produto estático final”, negligenciando-se aspetos importantes do texto como a coerência e a coesão. Neste sentido, chegou-se à conclusão que esta perspetiva de ensino não beneficia o aluno, nem o desenvolvimento das competências inerentes ao processo de aprendizagem (Alves, 2005).

Em contrapartida a esta prática de ensino, focada, apenas, no produto final, é apresentada uma outra em que, na opinião de vários autores (Williams, 1998; Hayes e Flower, 1980), a escrita deve ser valorizada, enquanto processo de construção de texto, bem como o acompanhamento dos alunos no decorrer de todas as fases deste mesmo processo até ao produto final (Alves, 2005). Esta prática permite o desenvolvimento e aperfeiçoamento de algumas competências, tais como, novas estratégias de planificação e organização do texto, realização de várias produções de diferentes géneros textuais e a revisão, com um carácter mais crítico, do que concebem. Desta forma, é possível “(...) potencializarmos, neles, a consciência das suas dificuldades e oportunidades de as ultrapassar” (Sousa, 2001, referido por Alves, 2005, p.18).

Também Barbeiro e Pereira (2007) perspetivam a escrita como um processo contínuo que engloba três componentes: planificação, textualização e revisão.

O ato de planificar mobiliza conteúdos e seleciona-os de acordo com os objetivos estabelecidos para a produção textual. Permite, também, programar a forma como se pretende realizar a atividade e pode envolver a realização de pesquisas, onde é necessário, posteriormente, fazer uma seleção do conteúdo adequado, organizá-lo e

integrá-lo na estrutura do texto, elaborando desta forma, o plano de um texto que se queira redigir (Barbeiro e Pereira, 2007). É também nesta fase de escrita, que os escritores conseguem organizar o seu pensamento e estruturá-lo com alguns tópicos para desenvolver na fase seguinte, pois se não tiverem ideias prévias, pode-se correr o risco de não se obter uma produção próxima do pretendido. Desta forma, projetar um plano de orientação para a realização de um texto facilita as fases seguintes do processo de escrita, culminando, assim, num texto com uma correção, coesão e coerência linguísticas bastante consideráveis. Tal como Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que a capacidade de planificar “(...) constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita, por parte dos alunos, (...) (p.18)”.

A fase da textualização envolve a construção do texto com as ideias selecionadas e organizadas da etapa anterior. Todavia, quando referimos que se constrói o texto com as ideias assentes na planificação, estas ideias registadas anteriormente não estão explicitadas, apenas ativaram os conteúdos que se pretendem abordar. Desta forma, as ideias precisam ser mais desenvolvidas no texto, de modo a permitirem ao leitor aceder ao conhecimento (Barbeiro e Pereira, 2007).

A partir das expressões linguísticas que se vão desencadeando organizam-se frases, que, por sua vez, formam parágrafos, dando origem à redação propriamente dita. Não obstante, esta organização de expressões linguísticas para a construção do texto não pode ser vista numa perspetiva de adição de frases ou proposições autónomas, mas sim na perspetiva em que estas frases se interligam de forma a garantir relações de coesão linguística e de coerência lógica (Barbeiro e Pereira, 2007).

A revisão decorre da leitura, avaliação e correção da escrita e poderá acompanhar todo o processo de produção desde a fase inicial. Ao mesmo tempo que se escreve, é possível constatar que a revisão está sempre presente à medida que o produto avança. Lê-se e rele-se um parágrafo ajustam-se sinónimos e analisa-se, ao mesmo tempo, a coesão e coerência do que foi escrito (Barbeiro e Pereira, 2007). A revisão de texto é, desta forma, um importante recurso para analisarmos o texto com um olhar mais crítico acerca do que se escreveu, conferindo se está em concordância com os objetivos iniciais previstos.

Incidindo numa premissa de Barbeiro e Pereira (2007), “a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido” (p.19), é de notar a importância que é dada à reflexão, que deve ser feita sobre o trabalho dos alunos. Para além de ser aproveitada para a tomada de decisões relativamente à correção e reformulação do texto, esta ação mais reflexiva pode, ainda, ser reforçada pela “descoberta e consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.19).

Todo este processo de escrita é reconhecido como uma atividade complexa para os escreventes, exigindo dos mesmos a mobilização de um conjunto de capacidades linguísticas e metacognitivas para a prática da escrita, pois tal como o Quadro Comum de Referência para as Línguas (2002) “As estratégias de produção envolvem a mobilização de recursos e o equilíbrio de competências diferentes”, o que torna a atividade de escrita complexa e exigente para qualquer indivíduo (p.98).

Para aqueles alunos que iniciam a sua atividade de escrita, torna-se ainda mais difícil assimilar todas as normas referentes a esta prática, uma vez que as suas competências para essa atividade estão ainda a ser desenvolvidas.

Perante o testemunho de Alves e Damiani (s.d), é possível perceber que nas práticas pedagógicas dirigidas para a expressão escrita, os alunos apresentam grandes dificuldades na escrita ao nível da textualidade. Existe, igualmente, uma dificuldade relativamente à distinção dos dois códigos: oralidade e escrita; bem como dos elementos que são constituintes e essenciais a um texto. Sem estas competências bem estruturadas, o aluno não consegue redigir um texto que seja claro, coeso e coerente.

Mesmo os alunos que já dominam, de forma fluente, a escrita, o ato de escrever continuará a ser considerado uma atividade complexa e exigente, pois apesar de alguns aspetos já terem sido automatizados, outros assumirão uma maior relevância na consciencialização de todo o processo de escrita. (Barbeiro, 2007)

Neste sentido, é importante ter em consideração que há competências essenciais inerentes à expressão escrita, como o facto de o escrevente ter capacidade para seleccionar um género adequada ao objetivo comunicativo e ao público, bem como a capacidade para seleccionar todo um conjunto de estruturas léxico-gramaticais que

asseguem todo o processo intencional na construção de um texto. Outra das competências remete-se para os aspetos gráficos associados às convenções já formalizadas, onde a nossa sociedade se insere, como a utilização de parágrafos e sinais de pontuação. É igualmente importante a perceção e consciência, por parte do escrevente, da relação existente entre o que é falado e o que é escrito (fonema e grafema) (Faria, 2007).

Ao longo do seu percurso académico, os alunos tornam-se mais proficientes na competência da escrita, integrando e relacionando, de uma forma mais adequada e correta, o léxico e as estruturas linguísticas que, por sua vez, culminam na construção de um texto (Barbeiro, 2007).

A complexidade que é tida neste processo de escrita encerra em si conceitos que estão envolvidos em toda a atividade de expressão escrita e são essenciais em todo este procedimento, tais como, texto, coerência e coesão. Por estas razões, será realizada uma pequena abordagem a estes conceitos, com o intuito de sustentar a sua importância no decurso de todo o projeto.

O texto, segundo Pereira (2009), é uma sequência lógica de enunciados, orais ou escritos, de acordo com um sistema convencionado e organizado por determinadas regras, que têm um início e um fim, podendo ser produzido por um ou mais autores.

A coesão textual corresponde aos mecanismos linguísticos que permitem ao texto fazer sentido numa relação de interdependência. Se o interlocutor não conseguir apreender a intenção comunicativa de um produto verbal que compreenda os mecanismos linguísticos associados à coesão, o ato comunicativo não produz qualquer efeito, e o sentido é inexistente, por isso, não existe coerência textual. (Pereira, 2009)

Estas propriedades textuais são muito importantes para a compreensão de qualquer texto, permitindo que as ideias estejam encadeadas, façam sentido e contenham significado para os leitores.

1.3 A competência da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

O nosso sistema educativo rege-se pela língua de escolarização que é o português e, por esse motivo, este idioma torna-se essencial em todo o processo de aprendizagem dos

alunos, estando diretamente relacionado com o sucesso escolar que os mesmos alcancem no seu percurso académico. (ME, 2009)

Este percurso inscreve alguns aspetos fundamentais da utilização da língua que o próprio programa de português do Ensino Básico preconiza e salienta uma “escrita correta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, (...) (ME, 2009, p. 14)”.

Antes de prosseguir, é importante definir o que se entende por competência, que, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, é “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (ME, 2009, p. 15).

De acordo com Fleury e Fleury (2011), competência é entendida como um saber que é adquirido e torna-se responsável pelo agir, mobilizando, integrando e transmitindo habilidades e conhecimentos ao indivíduo.

Retomando o assunto acerca da escrita, esta competência linguística dispõe de um lugar de destaque na organização curricular. Desde já, e segundo o mesmo documento oficial já aqui referido, como regulador e orientador do programa do 1º ciclo, a escrita é entendida como

“o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) (ME, 2009, p. 16)”.

Neste sentido, de acordo com as diretrizes do programa e perspectivando o 1º Ciclo, enquanto primeiro contexto de educação formal para muitas crianças, este contexto contempla dois momentos distintos na aprendizagem da escrita. Um primeiro momento permite aos alunos a tomada de consciência “das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita (ME, 2009, p.22)”. Num segundo momento, desenvolvem-se novas aprendizagens relacionadas com a organização do texto escrito, como “o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada (ME, 2009, p.22)”.

O Programa de Português do Ensino Básico apresenta um conjunto de orientações pedagógicas para o 3º e 4º ano, relativamente à aprendizagem da competência da escrita, que permitem orientar toda uma prática com um carácter prospetivo. São elas:

- “Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir informação.
- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
- Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.
- Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação (ME, 2009, p.26)”.

Neste sentido, importa salientar a forma como estas aprendizagens devem ser desenvolvidas no decorrer desde ciclo de estudos, ou seja, a existência de uma prática constante da escrita através de atividades que sejam orientadas ou por modelos, ou até pela motivação pessoal e criativa do aluno. (ME-DGIDC, 2009) Desta forma, os alunos apropriam-se de um conjunto de “regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais” que lhes permitirão desenvolver esta competência que é a expressão escrita (ME, 2009, p.23).

1.4 O uso da escrita na escola

Segundo Niza et al (2011), a linguagem escrita surge como o mais poderoso e proficiente instrumento de aprendizagem e, por isso, tem um papel fulcral no desenvolvimento das aprendizagens curriculares. Desta forma, possibilita uma reflexão mais significativa dos conhecimentos adquiridos, bem como permite clarificar o pensamento, realizar análises críticas e reflexivas sobre ideias futuras. Não obstante, tem sido motivo de abordagem de vários autores o facto de a linguagem escrita desempenhar, ao longo de toda a escolaridade dos alunos, uma função, essencialmente, avaliativa, o que, para os alunos, torna-se um fator de desmotivação e desinteresse perante esta competência (Ramos, 2006).

Esta opinião de que a escrita é assumida apenas como carácter avaliativo é, igualmente, partilhada por Carvalho (2003) que salienta o facto de “a reprodução do conhecimento, sobretudo em situações de avaliação, (...) ser a principal função

atribuída à escrita na escola actual” (p.20). Por essa razão, o (in)sucesso dos alunos pode estar em causa, uma vez que, assim, os mesmos associam a atividade da escrita a uma atividade penosa, pois apenas a utilizam na avaliação dos seus conhecimentos, e isso irá classificá-los como bons ou maus escritores (Gomes, 2006).

O desenvolvimento da escrita na escola, na opinião de Niza et al (2011), deve prender-se, essencialmente, com a consciência, por parte dos alunos, de toda a funcionalidade da competência da escrita. Esta consciência tornar-se-á efetiva através das práticas de produção e aperfeiçoamento dos textos dos alunos com uma intencionalidade social subjacente.

Os mesmos autores apontam, ainda, outro fator importante para o desenvolvimento da escrita na escola, salientando o envolvimento dos alunos “em processos interactivos de produção escrita (Niza et al, 2011, p.35)”. Esta interação permite ao aluno um maior contacto com a linguagem específica de cada área disciplinar, promovendo, assim, aprendizagens mais estáveis (Niza et al, 2011).

Em toda esta temática acerca da escrita, devem salientar-se as instituições escolares, responsáveis pelo ensino, que devem estar preparadas para envolver os alunos numa cultura de escrita e que a mesma ganhe sentido para eles, pois só assim a relação com o mundo da escrita terá significado.

Nesta perspetiva, o papel da escrita, em contexto escolar, não pode relacionar-se apenas com o estudo da língua nas suas características mais formais (sintáticas, pragmáticas, textuais, ...), mas sim com todas as dimensões a que a escrita nos pode conduzir (afetiva, cultural, ...) (Pereira, 2008).

É em todas estas vertentes da escrita que o currículo para o ensino se devia basear, pois o mesmo deveria dar maior ênfase e conhecer a relação que os alunos com mais dificuldades ou mesmo os alunos com necessidades educativas especiais têm com a escrita, uma vez que essa relação não abona a favor da aprendizagem das competências que a instituição escolar exige. Por esta razão, muitos alunos não sentem a escrita como um prazer, nem a utilizam como meio para construir o pensamento, mas única e exclusivamente para realizar uma tarefa, que por sinal não tem qualquer significado para eles (Pereira, 2008).

É urgente adotar medidas que possibilitem a todos os alunos uma relação positiva e promissora com a escrita, mesmo que para que isso aconteça seja necessário desconstruir todas as ideias que fomentaram a relação contrária (Pereira, 2008).

Em todo este procedimento, o professor é um elemento fundamental, na medida em que poderá apoiar-se em suportes de ensino-aprendizagem consistentes, que tenham a capacidade de envolver os alunos nas tarefas de escrita e, consequentemente modificar as representações que tinham inicialmente (Pereira, 2008).

Estas mesmas interações surgem a partir de propostas regulares onde a prática da escrita é fundamental para o aparecimento de estratégias adequadas que consigam colmatar algumas dificuldades que a sua produção abarca. Neste sentido, é importante garantir ao aluno um conjunto de estratégias que o ajudem a ultrapassar e a melhorar a escrita, e não penalizar o mesmo pelas falhas que as produções apresentem.

1.5 Ambiente para uma cultura de escrita em sala de aula

A construção de um ambiente adequado e rico para a aprendizagem da escrita é um processo que requer, na sua base, algumas características específicas. A presença de material de suporte escrito, variado, adequado e apelativo para o aluno é fundamental. (Teberosky e Colomer, 2003)

Segundo Tylor, Blum e Logsdon (1986, referidos por Teberosky e Colomer, 2003), um ambiente adequado e estimulante para uma cultura de escrita assenta em alguns aspetos fulcrais. A quantidade e a qualidade dos suportes de linguagem escrita que são apresentados e postos à disposição das crianças, principalmente aqueles com que as crianças menos contacto têm nas suas vivências diárias, pois tal como refere Tylor, Blum e Logsdon (1986, referidos por Teberosky e Colomer, 2003, p.107) “(...) a sua apresentação poderá permitir trabalhar com os tipos de textos”.

Um outro aspeto prende-se com a importância da existência de material de suporte escrito presente e localizado de forma estratégica na sala de aula e o acesso desse material aos alunos. Tylor, Blum e Logsdon (1986, referidos por Teberosky e Colomer, 2003) alegam a escassez de material na maioria das salas de aula e, muitas das vezes, a forma como este material é organizado e posicionado na sala de aula. Os

cartazes que são afixados nas paredes das salas e os livros, normalmente, nas estantes mais altas, ficam fora do alcance dos alunos, o que não lhes permite chegar à informação pelos seus próprios meios.

Também relacionado com o desenvolvimento de uma cultura de escrita na sala de aula está o material escrito que é utilizado de acordo com os conteúdos que vão sendo lecionados nas várias atividades da escola. Caso estes suportes escritos não sejam atualizados com regularidade, tende-se a concluir que não são usados como suportes de aprendizagem para o desenvolvimento das atividades, conferindo-lhes assim uma função de cariz decorativo (Tylor, Blum e Logsdon, 1986, referidos por Teberosky e Colomer, 2003).

Cardinet (1988) e Foster (1992), referenciados por Niza (2011), focam um fator relacionado com as relações e interações para um ambiente de aprendizagem, afirmando que os alunos necessitam que haja uma apreciação, tanto por parte dos seus pares, como pelo seu professor, pois é num ambiente assim "acolhedor e de apoio que se consegue criar a liberdade psicológica na qual podem crescer como escritores (p.2)".

Um ambiente pedagógico facilitador da aprendizagem da escrita deve estabelecer uma relação de comunicação e de aproximação com alguns recursos importantes e que podem servir de alicerces a todo este processo, como por exemplo, as bibliotecas, os centros de recursos, o teatro e o cinema. A utilização de material escrito proveniente da sociedade letrada para que possa servir de modelo para práticas de escrita distintas ou até mesmo a promoção de contactos com autores reconhecidos, bem como a organização de situações mais formais que apresentem outros tipos de registos como debates, painéis, pequenos espetáculos e exposições. A partir deste tipo de recursos, poder-se-á iniciar um método de trabalho que fomente a criação de novas propostas inerentes à escrita e que, essencialmente motivem os alunos a escrever com gosto e sintam prazer nisso. (Niza et al, 2011)

O professor tem um papel bastante importante na promoção de uma cultura em sala de aula, pois é ele o grande responsável pela organização do ambiente pedagógico para a produção e envolvimento de escritos. A inclusão de materiais escritos sociais nestes contextos de aprendizagem é também sugerido por Teberosky e Colomer (2003), uma vez que a presença dos mesmos ajuda os alunos a entenderem de uma forma mais

significativa os objetos escritos que fazem parte da sua vivência, as suas intenções comunicativas e a forma como podem ser utilizados. Desta forma, destaca-se a oportunidade que é dada aos alunos de contactar com diversos suportes escritos, sendo uma forma de facilitar as aprendizagens, articulando a vida quotidiana e a escola.

Nesta perspetiva, também Rebelo et al (2000), concorda que o próprio contexto escolar deve criar um ambiente propício para a aprendizagem dos seus alunos, “permitindo que os alunos vão construindo progressivamente conhecimentos sobre a escrita e as circunstâncias do seu uso, mediante a composição de textos cada vez mais elaborados” (p. 153).

Em síntese, o contexto escolar adquire uma grande importância no processo de aprendizagem dos alunos como um espaço onde ocorrem inúmeras interações entre todos os sujeitos dentro de uma sala de aula, pelo que deve ser considerado pelo professor como mais uma ferramenta na gestão de todo este processo.

1.6 O papel do professor numa pedagogia da escrita

O professor deve incluir na sua prática pedagógica momentos dinâmicos que lhe permitam demonstrar algumas competências que irá ao longo do ano desenvolver com os seus alunos, ou seja, não deve trabalhar com os alunos através de instruções e ordens e esperando, apenas, os resultados para serem avaliados, pois, desta forma, está a construir uma barreira no desenvolvimento da linguagem escrita (Niza et al, 2011).

Neste sentido, o docente deve, assim, adotar uma postura de participante em todo o processo, atuando como se de um aluno se tratasse. A sua prática deve assentar na produção de textos com os alunos e para os alunos, experimentando diversificadas estratégias de planificação para a textualização (Niza et al, 2011).

Considerando o professor como um mediador no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, o conhecimento, por parte deste, acerca da relação que os alunos têm com a escrita é essencial para o domínio da língua (Barbeiro, 1999). Também a existência de normas orientadoras da ação do professor é importante para proporcionar, igualmente, aos alunos, um maior sucesso neste domínio. Neste sentido, destacam-se algumas como o facto de a escrita dever ser considerada como objeto de ensino desde o

início da escolarização, com uma prática intensiva e frequente, e que percorra todo o processo de ensino (Barbeiro e Pereira, 2007).

Este processo passa, também, pelo contacto com a diversidade de géneros textuais e as funções que os definem. A regulação dos escritos dos alunos é bastante mais rica, aquando de um confronto de opiniões o que permite, muitas vezes, reformular os textos. Por último, o professor deverá expor o aluno, progressivamente, a um conjunto de atividades com grau de complexidade acrescido e desafiante (Barbeiro e Pereira, 2007).

É certo que o papel do professor é fundamental enquanto promotor e mediador das aprendizagens dos seus alunos. Neste sentido, deverá colocá-los diante de diversas situações que lhes permitam desenvolver, neste caso específico, a produção textual. Estas situações são, na sua maioria, atividades recriadas a partir de outras já existentes, que passaram por um processo de mudança de acordo com o processo de aprendizagem e os objetivos predefinidos. É importante que, nesta perspetiva, os professores assumam uma atitude crítica perante as atividades que surgem, adequando as propostas em concordância com as características do seu grupo, de modo a potenciar aprendizagens significativas (Barbeiro e Pereira, 2007).

Um outro aspeto, desta vez evidenciado por Nicholls et alii (1989), centra-se na importância da colaboração, por parte do professor, principalmente, na fase inicial deste processo de aprendizagem, uma vez que as limitações dos alunos perante a construção de um texto escrito são evidentes (Barbeiro, 1999).

Neste sentido, Niza et al (2011) incentivam o professor a apresentar várias sugestões e alternativas ao longo do processo, para que os seus alunos possam orientar-se e continuar o seu percurso, optando pelo que considera ser o melhor caminho e não restringir a produção do aluno a uma única opção. Aqui, o aluno tem uma oportunidade de refletir sobre o que lhe faz mais sentido e qual o melhor caminho para atingir determinado objetivo.

Nicholls et alii (1989, referido por Barbeiro, 1999) alertam ainda para a importância do acompanhamento contínuo do professor para com os seus alunos, mantendo, desta forma, as potencialidades desta relação para o sucesso do processo referido, a colaboração.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Um aspeto essencial que o docente deve ter em atenção remete para o acompanhamento a todos os seus alunos, independentemente do seu nível de aprendizagem, isto é, o professor não pode ‘esquecer’ os alunos que têm menos dificuldades, pois estes alunos precisam também que o professor interaja com eles, os motive e exija deles sempre mais e melhor. (Niza et all, 2011)

Uma estratégia que na opinião de Niza et all (2011) pode resultar e contribuir para o sucesso de ambas as partes prende-se com o desafio que poderá ser proposto aos alunos que escrevem melhor: colaborarem com os alunos que tenham dificuldades acrescidas na atividade da escrita. Desta forma, ambos beneficiarão, uma vez que os alunos com menos dificuldades acabam por exercitar e desenvolver a capacidade em resolver problemas que a escrita acarreta e os alunos com mais capacidade acabam por organizar e adaptar de uma forma mais eficaz as suas estruturas cognitivas, conduzindo a uma melhor compreensão acerca do que estão a abordar.

2. Aprendizagem em colaboração

Neste ponto serão abordados os tópicos relacionados com a aprendizagem em colaboração e a escrita colaborativa, as características mais evidentes e pertinentes para este trabalho e vantagens e desvantagens deste tipo de metodologia. É tido em conta também o papel importante que os intervenientes neste processo, alunos e professor, têm em todo este percurso.

2.1 As interações sociais na sala de aula

A socialização dos alunos é um dos fatores mais relevantes da vida escolar. Contudo, as interações no ambiente de trabalho, na sala de aula, são igualmente importantes e necessárias ao processo de ensino-aprendizagem (Gomes, 2006).

A realização de trabalhos em pares/pequenos grupos assenta numa perspetiva social construtivista da aprendizagem, perspetiva esta que está associada à obra de Vigotsky que se baseia na relação do desenvolvimento do ser humano com a atividade social, ou seja, é na interação social que o indivíduo se desenvolve cognitivamente (Storch, 2005)

É através desta interação social que se desenvolvem múltiplas aprendizagens desde as sociais até às textuais: sociais, pois os alunos aprendem a respeitar a opinião dos outros e a trabalhar em conjunto; textuais, pois a realização do trabalho com outros obriga a que os alunos tenham consciência dos processos linguísticos presentes na escrita, uma vez que é fundamental, neste tipo de trabalho, a comunicação e a explicitação dos raciocínios para os colegas (Martins, 1998).

Vigotsky considera que as trocas sociais favorecem a aprendizagem dos indivíduos, pois envolvem-se em constantes situações em que é necessário o sujeito transmitir o seu pensamento e as suas ideias ao outro, e isso exige das duas partes um esforço intelectual muito maior para compreenderem as mensagens implícitas (Cardoso, 2010).

Na mesma linha de pensamento, Cassany (1990, cit. in Gomes, 2006) revela que a interação tem um papel essencial no desenvolvimento das estruturas cognitivas utilizadas para a atividade da escrita, uma vez que estas estruturas se ativam “em contextos autênticos de comunicação durante a interação verbal (p.54)”.

Nesta perspetiva, e sendo o ato de escrita uma atividade complexa que requer o uso de várias competências, Gomes (2006) atesta a ativação de “circuitos de interacção na sala de aula, como facilitadores da aprendizagem dessas mesmas competências (p. 55).” São esse tipo de interações que também César, Torres, Caçador e Candeias (1998, cit. in Gomes, 2006) caracterizam como sendo “um caminho potenciador para encaminhar os alunos para a apropriação das competências da escrita (p.57).”

Uma vez que a interação é um meio bastante importante em todo o processo de aprendizagem, nomeadamente no processo de produção da escrita, deve ter-se em atenção atividades que permitam este tipo de situação. Assim, a existência de um ambiente onde há o hábito de partilhar produções escritas de palavras e textos permite uma interação social muito rica entre alunos e professores (Teberosky e Colomer, 2003).

O ato de partilhar este tipo de produções permite que haja um tempo de leitura, discussão e aperfeiçoamento sobre um texto lido e interpretado em conjunto. É através deste tipo de situações, em contexto social, que se torna perceptível um aumento significativo na melhoria do desenvolvimento da linguagem escrita (Teberosky e Colomer, 2003).

Na mesma linha de pensamento, enquadra-se Pereira (2008) que também defende que a aquisição da linguagem escrita e o seu desenvolvimento apresentam grandes resultados de sucesso quando envolvidos em metodologias pedagógicas, onde o diálogo e a discussão são fortemente integrados e articulados, pois fomentam uma compreensão mais orientada e profunda de todo o processo em questão. Ao possibilitar ao escritor ouvir o que os outros sentiram e compreenderam do que ouviram, também o diálogo entre produtores de escrita opera como estratégia definida para uma melhor compreensão e aprendizagem acerca do funcionamento e organização de textos. (Pereira, 2008)

Neste sentido, Redondo e Hidalgo (2001, cit. in Alves 2005) consideram ser necessário integrar nas práticas educativas diversas estratégias sociais de trabalho, colocando em evidência a colaboração. A colaboração, por sua vez, desenvolve-se pelas constantes interações dos alunos entre si e/ou com o professor, que, contribuindo e partilhando os seus conhecimentos e capacidades, conduzem a novas aprendizagens.

2.2 A colaboração

Como forma de mudança nas práticas educativas nos dias de hoje, a colaboração surge como um novo paradigma da “idade pós-moderna”. Todas as transformações e desenvolvimentos desta época acarretam, certamente, novas mudanças e perspetivas. Para isso, é necessário acompanhar todo esse processo, de modo a conseguir dar resposta a estas mudanças que acontecem a uma velocidade cada vez maior (Hargreaves, 1998).

Nesta perspetiva, o mesmo autor salienta a colaboração como um dos paradigmas da época pós-moderna com mais potencialidades, uma vez que tem vindo a demonstrar ser uma “proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar (Hargreaves, 1998, p.277)”.

Na opinião de Haythornthwaite (2006, cit. in Miranda, Moraes e Dias, 2007), a “colaboração implica trabalhar juntos em direcção a uma meta comum, acrescentando que criar práticas comuns é a pedra angular das práticas colaborativas.” (p.579) Salientando a opinião de Hargreaves (1998) relacionada com este conceito, este autor acredita que “a colaboração melhora a qualidade de aprendizagem dos alunos” (p.278), uma vez que são colocadas em prática estratégias diferentes daquelas a que os alunos estão habituados e esse confronto beneficiará a sua motivação. Logo terá um impacto positivo nas aprendizagens dos sujeitos em questão (Hargreaves, 1998).

Uma dessas estratégias diferentes que Redondo e Hidalgo (2001, referidos por Alves, 2005) apresentam passa pelo trabalho em grupo, onde os alunos desenvolvem as suas capacidades de responsabilidade, de organização e divisão de tarefas, visando, igualmente, o desenvolvimento de competências sociais, necessárias ao bom funcionamento e gestão do grupo. Um benefício deste tipo de prática passa por uma melhor integração dos alunos num determinado grupo, onde cada elemento contribui com as suas capacidades para o trabalho a realizar.

Num contexto colaborativo como o acima referido espera-se que os alunos se ajudem entre si, discutam, debatam e partilhem ideias, completando as aprendizagens uns dos outros. É através da troca de opiniões, da justificação de opções e do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, orientados por um diálogo aberto e significativo, que

todos os elementos do grupo partilham responsabilidades e, por sua vez, participam individualmente e mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem (Alves, 2005).

De acordo com Almeida (2001, cit. in Alves, 2005) esta, participação ativa dos alunos num contexto colaborativo permitir-lhes-á:

“ (...) auto-confiança e vontade de aprender, habilidades para cooperar com as tarefas de aprendizagem e com os participantes, de fomentar o respeito por si, enquanto pessoa e aprendente, tendo em atenção os seus estilos e preferências de aprender, ou seja, é uma forma de lhes proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento de skills sociais e de aprendizagem. (...) acreditamos que a aprendizagem (...) em moldes colaborativos proporciona um quadro favorável a construções cognitivas e linguísticas, progressivamente verificadas ou modificadas aquando das interações tidas em grupo (p.38)”.

Também Hill e Hill (1990) mencionam algumas vantagens deste ambiente de colaboração, pois, para além de dotar os alunos de competências essenciais para o futuro, possibilita uma maior entrega e uma melhor compreensão e gosto pelas novas aprendizagens. Favorece, também, o desenvolvimento das competências de liderança do aluno e fomenta atitudes e sentimentos positivos, como a autoestima e a pertença a um determinado grupo e, posteriormente, de trabalho (Alves, 2005).

F. Marefat (s/d) apresenta quatro características fundamentais numa sala de aula onde a colaboração está fortemente presente. A primeira característica está diretamente relacionada com a partilha de saberes entre professores e alunos. Numa sala de aula tradicional, o professor transmite a informação ao aluno, ou seja, o conhecimento é transferido num único sentido. Numa sala de aula colaborativa, acontece o oposto: existe uma partilha de informação entre todos os intervenientes, professor e alunos em constante interação. O professor investe ainda na construção da aprendizagem dos seus alunos através da promoção de situações que lhes proporcionem experiências ricas, onde a linguagem e a cultura fazem parte.

A segunda característica baseia-se na partilha de autoridade entre alunos e professores. Enquanto o ensino tradicional conduz o professor a organizar todo o processo de aprendizagem, sendo ele o responsável por definir os objetivos, as tarefas e a avaliação dos alunos, na sala de aula colaborativa o professor convida os alunos a

participar ativamente em todo o processo de aprendizagem desde definir os objetivos específicos a propor tarefas e, ainda, os incentiva a avaliar o que aprenderam.

A terceira característica identifica o professor como mediador das situações de ensino-aprendizagem. O facto de haver esta mediação permite aos alunos relacionar as suas novas informações com as experiências em outras áreas. O papel do professor é quase como que um “motor de arranque” para os alunos que não sabem, ainda, como fazer algo. Esta característica torna-se muito importante e necessária pelo facto de o aluno ser também responsável pela aprendizagem.

A última característica referida por Morefat (s/d) reporta-se à heterogeneidade dos grupos de alunos. As perspetivas e as experiências de todos os alunos são muito importantes para o enriquecimento das aprendizagens na sala de aula. Todos aprendem com todos e têm oportunidade para intervir e contribuir para os objetivos do grupo. Um aspeto a referir, perante esta característica, é o aproveitamento que se faz para obter sucesso através da colaboração. Os alunos que tenham mais dificuldades, integrados neste tipo de contexto colaborativo, têm muito apoio, não só do professor mas também dos colegas que têm mais facilidade em organizar o pensamento e a aprendizagem. Neste sentido, os alunos com mais dificuldades são apoiados pelos colegas que acabam por consolidar e assimilar melhor os seus conhecimentos. Assim, todos ganham e os resultados positivos tornam-se visíveis nas salas de aula em colaboração.

Quando optamos por uma estratégia específica para atingir certos fins, é importante ter em atenção que poderão ocorrer outro tipo de resultados, considerados menos positivos e, no caso de colaboração, não é exceção. Hargreaves (1998) considera que a colaboração pode conduzir a uma atitude conformista, no sentido em que os elementos de um grupo podem adquirir uma ideia que é predominante nesse mesmo grupo.

Este paradigma pode, portanto, ser conduzido para dois sentidos distintos, pelo que é importante que seja, continuamente revisto com o intuito de corresponder às expectativas para o sucesso das práticas no âmbito educativo, tendo em vista os propósitos e condições necessários “para que elas sejam estabelecidas e mantidas.” (Hargreaves, 1998, p. 280).

2.3 Colaboração ou cooperação?

No ponto anterior, ao abordar o conceito de colaboração, torna-se pertinente uma nota sobre um conceito que muitas vezes se confunde com o de colaboração. Assim, quando se fala de colaboração, é importante salientar e diferenciar o conceito de cooperação, pois são dois conceitos que podem gerar algumas dúvidas e que, em muitos casos, são utilizados como sinónimos.

Para Dillembourg et al (1999), referenciado por Torres, Alcantara e Irala (2004), a diferença mais significativa entre cooperação e colaboração remete para a organização do grupo perante a tarefa a realizar. Na colaboração, todos os elementos do grupo trabalham para um objetivo, onde não há distinção hierárquica; enquanto na cooperação, o grupo trabalha separadamente para uma mesma tarefa, ou seja, cada um fica responsável por uma parte dessa tarefa, e respeitando sempre a constituição hierárquica no grupo.

Na perspetiva de Panitz (1996), também referido por Torres, Alcantara e Irala (2004), é igualmente afirmado que a cooperação serve para facilitar a concretização de um produto final (atingir um determinado objetivo) e cada um é responsável pela sua própria aprendizagem.

Em relação à colaboração, o mesmo autor destaca a forma de lidar com os vários elementos do grupo e a atenção que prestam às capacidades e contribuições de cada um em prol do sucesso do trabalho final. Nas práticas de colaboração é evidente uma partilha da autoridade e responsabilidade distribuída entre todos (Torres, Alcantara e Irala, 2004).

É neste formato que se enquadra o presente estudo, na colaboração, onde os alunos constroem em conjunto as suas aprendizagens, num ambiente de constante partilha de ideias, opiniões e informações, tornando visível a contribuição que cada elemento oferece para o produto final, transformando as suas aprendizagens em algo significativo para eles.

2.4 O papel dos alunos e do professor em contexto de colaboração

Os alunos, perante um contexto colaborativo, assumem um novo papel na sala de aula, enquanto colaboradores e participantes ativos (Tinzmann et al., 1990). Este novo papel dos alunos influencia os processos de aprendizagem em que os mesmos se integram nos momentos em colaboração. Anteriormente à realização da atividade, os alunos definem metas e distribuem tarefas pelos elementos do grupo, para além de confrontarem os vários pontos de vista que, naturalmente surgem, pois cada indivíduo é único e tem pensamentos e opiniões próprios. No decorrer do processo de aprendizagem, os alunos trabalham juntos para organizar e concretizar o trabalho que lhes foi proposto. No final da atividade, os alunos avaliam todo o trabalho feito, reveem o processo e as aprendizagens adquiridas. (Tinzmann et al., 1990)

Todo este processo conduz os alunos numa maior consciência das estratégias utilizadas e num visível desenvolvimento de capacidades linguísticas. (Rebelo, Marques e Costa, 2000)

Tal como os alunos, também o professor assume um novo papel neste ambiente de colaboração, tornando-se um mediador nas interações entre os alunos e as suas aprendizagens. O professor orienta a pesquisa dos alunos, ajuda-os a selecionar e relacionar a informação nova com as experiências e conhecimentos anteriores e, posteriormente a partilhá-los com os outros. A gestão é feita de grupo em grupo, onde são organizadas estratégias de aprendizagem, podendo ser específicas de cada grupo, com o objetivo de promover a discussão e partilha de saberes para atingir o objetivo da tarefa (Tinzmann et al., 1990).

Um professor quando seleciona este método de aprendizagem por colaboração fá-lo com o intuito de tornar os seus alunos aptos a desafios futuros de modo a que a sua participação na sociedade seja ativa e, por conseguinte, bem-sucedida. (Torres, Alcantara e Inala, 2004)

Um outro aspeto relativamente ao papel do professor num contexto de colaboração prende-se com a forma como o mesmo organiza este ambiente. O tipo de trabalho pedagógico que o professor pode desenvolver ao diversificar materiais que regulem o desempenho do grupo e das suas aprendizagens é essencial para concretizar os objetivos propostos e inerentes a esta prática. (Martins e Niza, 1998)

Do ponto de vista social, a perspectiva construtivista defende que o professor deve, desde cedo, encorajar os alunos a participar em atividades que decorram da interação constante com os pares. Este tipo de interações promovem nos alunos uma melhor construção e assimilação de conhecimento, desenvolvendo igualmente a sua habilidade comunicativa, pois os alunos neste tipo de trabalho têm muito mais oportunidades de intervir e utilizar a língua (Storch, 2005).

O tipo de trabalho em interação e colaboração que, aqui, se preconiza fornece oportunidades ao professor de criar um ambiente e uma postura de colaboração em sala de aula. Desta forma, permite-se que os alunos tenham oportunidades para interagir e participar no seu próprio processo de aprendizagem da escrita, atribuindo-lhe sentido e significado (Ewert, 2009).

Esta relação de colaboração deve ser acompanhada de uma constante negociação entre os vários elementos implicados, colegas e professores. O conceito de negociação, nesta situação, enquadra-se na definição de Ewert (2009) em que se refere ao conceito como um conjunto de táticas que os pares usam para ajudar nos problemas de comunicação existentes nos grupos de trabalho.

A negociação é muito solicitada pelos elementos que constituem um grupo, para que haja uma melhor compreensão entre todos, no decorrer das interações espontâneas. Para além disso, a negociação promove a aprendizagem no sentido em que auxilia os alunos a um melhor entendimento do que é discutido no grupo, permitindo uma melhor reflexão e, muitas vezes, permite, ainda, modificar certos conhecimentos que anteriormente poderiam não estar tão corretos. Desta forma, um aluno menos proficiente consegue, através da negociação, reformular a sua aprendizagem e assimilá-la com mais sucesso. Aqui o professor, mais uma vez, deve intervir a par com a negociação, pois é uma oportunidade para todos beneficiarem. (Ewert, 2009)

Este novo paradigma da aprendizagem colaborativa foi recebido com alguma resistência por parte de um grande conjunto de professores. Muitos deles não acreditam que alunos com mais dificuldades possam contribuir muito para as aulas, pois não têm muito conhecimento de valor ou experiências pessoais que ajudem. Por outro lado, estes professores mais cétricos demonstram preocupação perante aqueles bons alunos com resultados muito positivos, acreditando que o conhecimento deles pode ficar retido e até

ser um fator desmotivador. São este tipo de ideias erróneas que é preciso desmistificar e esclarecer. (Marefat, F. s/d)

Em contexto de sala de aula, quando se compara uma aula de ensino tradicional e uma sala de aprendizagem colaborativa nota-se uma grande discrepância em termos de controlo/disciplina. Uma sala de aula colaborativa tende a ser mais barulhenta do que a tradicional. Alguns professores apontam esse fator como falta de disciplina ou até mesmo falta de controlo do professor na turma e afirmam com toda a certeza que os alunos, nesse ambiente barulhento, não conseguem trabalhar, e muito menos aprender. Todavia, o que acontece é que os alunos precisam de oportunidades para conversar, discutir ideias, fazer perguntas e clarificar dúvidas entre eles, situações estas que lhes vão permitir partir para algo mais concreto. Desta forma, o ruído que é característico numa sala de aula colaborativa é necessário e é indicador de que “active learning is going on” (Morefat, p. 13).

O professor emerge como um modelo para os seus alunos, trocando ideias sobre os conteúdos vigentes e a forma como os alunos podem encarar todo o processo de trabalho. Torna-se assim, um elemento facilitador em todo o processo, onde a criação de ambientes ricos para o trabalho colaborativo sejam favorecedores de novas aprendizagens (Tinzmann et al., 1990).

2.5 A escrita colaborativa

Nos diversos contextos do quotidiano, a escrita não apresenta um carácter solitário, ela tem sim uma função social bastante importante e com significado. São vários os estudos que relatam que a escrita colaborativa é um acontecimento comum na sociedade e até nos locais de trabalho, pois nesse mundo há uma grande quantidade de situações em que nos é exigido trabalhar com mais pessoas e, muitas vezes, transformar esse trabalho num produto escrito. Neste sentido, muitos teóricos referenciam a realização de atividades colaborativas no ensino da escrita, com o objetivo de preparar os alunos para o que vem após a escolarização. (Murray, 1992).

Na opinião de Swain (1995, in Ansarimoghaddam e Tan), as atividades colaborativas também permitem que os alunos reflitam sobre a própria escrita, atribuindo-lhe significado.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Esta modalidade de escrita colaborativa é, essencialmente, um processo social no qual os escritores compartilham o seu conhecimento, baseando-se num conjunto de regras sociais e internacionais para que este tipo de trabalho obtenha sucesso (Murray, 1992).

Nesta perspetiva, é fundamental que o grupo de trabalho tenha um objetivo comum, para que a colaboração de todos os intervenientes seja focalizada num mesmo produto. Para além disso, é importante que no grupo de trabalho coabitem diferentes conhecimentos e perspetivas, pois assim a comunicação torna-se autêntica e os elementos do grupo iniciam a fase de negociação sobre alguns aspetos do texto (Murray, 1992).

A existência deste conhecimento diferenciado contribuirá também para que os alunos recorram e se apoiem em outros colegas, de modo a solicitarem a informação pretendida e assim construir o seu próprio conhecimento (Murray, 1992).

Louth, McAllister e McAllister (1993) definem a escrita colaborativa como “group members interact during the writing process and the group is responsible for the final product (cit in Amirkhiz, 2012, p. 217)”.

Os mesmos autores acima mencionados fazem referência a um estudo sobre a qualidade de produções escritas em colaboração e produções escritas individuais. Apesar de terem concluído que nos resultados escritos não houve grandes discrepâncias, os alunos que escreveram em colaboração, futuramente tiveram melhores resultados e pareciam sentir-se mais realizados nos seus escritos do que os alunos que escreveram sozinhos. (Amirkhiz et al, 2012).

No entendimento de Storch (2005), a escrita colaborativa incide num produto textual, escrito por vários autores, culminando em um produto escrito que teve a contribuição de todos os elementos em todos os aspetos da escrita: estrutura, conteúdo e linguagem.

Enquadrando-se nesta perspetiva, Ansarimoghaddam e Tan, afirmam que existindo diversas opiniões e ideias se diminui a ansiedade acerca de uma tarefa que tenha um grau de dificuldade acrescido. Desta forma, ajuda os alunos, num contexto mais descontraído, a partilhar mais facilmente os seus conhecimentos, sendo neste tipo de ambiente que a aprendizagem se torna mais significativa.

Os alunos, ao escreverem em conjunto, conseguem ter uma maior noção e retorno do trabalho que estão a fazer, o que lhes permite melhorar os textos produzidos (Herrmann, 1989, in Alves, 2005). Esta melhoria surge através da interação que “coloca em confronto diversas estratégias e propostas, exigindo uma negociação argumentada, a fim de os pares alcançarem uma proposta comum.” (Gomes, 2006, p. 68).

Segundo Martins e Niza (1998, in Gomes, 2006), trabalhando em grupo, os escritores, ao partilharem as suas ideias, precisam explicitar e negociar o significado das mesmas com os restantes elementos, o que contribui para uma tomada de consciência dos processos linguísticos presentes na escrita.

Ainda nesta linha de pensamento, Barbeiro (1999) refere que “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito” (p.77), sendo assim, uma forma de os alunos assimilarem novos conteúdos linguísticos e desenvolverem o seu pensamento crítico e reflexivo.

A colaboração integra-se, assim, de forma coesa e didaticamente lógica nas diversas fases do processo da escrita: inicialmente conduz os alunos de um grupo a uma troca de ideias e opiniões acerca do texto, o que culminará num resultado final mais rico e diversificado. Posteriormente, na revisão do texto, o facto de haver mais do que um elemento possibilita um distanciamento relativamente à avaliação do produto escrito. A negociação que existe em todo este processo é um aspeto a ter em conta, pois a cedência, por parte de ambas as partes, bem como o sentido crítico são questões inerentes a todo este método de colaboração na escrita (Alves e Moreira, s/d).

Ainda nesta perspetiva da revisão, Cote (2006, mencionado por Mulligan e Garofalo, 2011) aconselha os professores a realizar vários ensaios em conjunto com toda a turma, no sentido de orientar todos os alunos nesta fase mais específica do processo da escrita, uma vez que acontece, em muitos casos, alguns alunos têm pouca confiança em determinados colegas e, por vezes, existem certos receios na fase de edição e conclusão dos textos.

Assim, Alves e Moreira certificam que a “colaboração para a escrita (...) potencia a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, nas diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem (p. 2)”.

Em todo este processo de escrita colaborativa, destaca-se a ferramenta de comunicação que alimenta todo o trabalho, a língua. Utilizada tanto na oralidade, como na escrita, assume um papel de extrema importância. Alguns autores creem mesmo que o diálogo neste tipo de trabalho colaborativo é extremamente importante no planeamento, na produção e na revisão de textos, em suma, em todo o processo de escrita. Neste sentido, o discurso oral permite, numa primeira fase, fornecer ideias acerca do assunto a tratar. (Amirkhiz et all, 2012)

Um outro aspeto a realçar prende-se com a dimensão individual que o ato de escrita em colaboração pode alcançar. Segundo Gomes (2006), baseando-se em Barbeiro (2003), mesmo em colaboração, os escritores, individualmente, estabelecem uma relação pessoal com a escrita, tornando-se desta forma um fator muito positivo em todo este processo.

Para além disso, existem os benefícios em termos afetivos para o aluno, uma vez que as atividades de escrita realizadas através da colaboração podem ajudar a diminuir a ansiedade, que, muitas vezes, está associada à conclusão de tarefas e, desta forma, o aluno não se sentindo sozinho na responsabilidade da conclusão, gere melhor as suas emoções. Ainda no âmbito da afetividade, os alunos aumentam a sua autoconfiança. Toda a intervenção social acarreta consigo benefícios para os alunos, no âmbito pessoal, pois proporcionam o desenvolvimento de sentimentos de responsabilidade, cooperação e de comunidade para com os outros (Murray, 1992).

Num contexto de escrita colaborativa, na perspetiva de Hernández (2007, referido por Silva, 2011), os intervenientes aprendem uns com os outros através das suas partilhas. Estas interações que se estabelecem permitem a criação de novas ideias, muitas delas inovadoras, para além do aumento da capacidade de reflexão no grupo de trabalho, o que contribuirá para o desenvolvimento individual das competências cognitivas de cada elemento.

Também Jean Piaget, mencionando por Torres, Alcantara e Irala (2004), refere que a interação entre os vários membros de um grupo e a troca e partilha de ideias no mesmo promove o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, pois é esta interação social que constrói e valida os conceitos.

Para Amirkhiz et al (2012), as propostas de ensino da escrita podem surgir através das conferências de escrita (writing conferences) e da escrita colaborativa “peer-to-peer”. As conferências de escrita surgiram com o objetivo de se tornarem úteis e eficazes para professores e alunos. Ewert (2009) justifica a utilidade e eficácia deste tipo de trabalho, por permitir aos professores a criação de ambientes colaborativos, onde os alunos veem oportunidades para participar efetivamente no seu processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Nestes ambientes de conferências de escrita colaborativa, os alunos têm espaço para discutir e interagir com os seus professores, e estes têm aí uma oportunidade para orientar a sua intervenção de modo a ajudar os alunos de uma forma mais individualizada (Amirkhiz et al, 2012).

Nestas intervenções do professor há que ter algum cuidado, pois o mesmo, sem se aperceber, pode acabar por tomar algum controlo da situação e, por vezes, cingir-se mais à correção de erros e ignorar as opiniões e perspetivas dos alunos. Neste sentido, é importante que o professor consiga distanciar-se do seu papel mais autoritário e participar de forma menos preocupada com algumas questões gramaticais e dar mais importância ao conteúdo e às ideias sugeridas pelos alunos. (Wong, 1988, referenciado por Amirkhiz et al, 2012)

A escrita colaborativa pode ajudar-nos, enquanto escritores individuais, a tornarmos-nos mais críticos das nossas produções com base na comparação com outros escritos, pois, tal como o autor Krause (2007) afirma, a melhor maneira de os alunos melhorarem as suas competências de escrita é através da partilha dos seus produtos com os seus pares. Dessa forma, a contribuição de cada um vai ser proveitosa para melhorar todo o processo. Fullan e Hargreaves (2001, cit. in Silva, 2011) corroboram esta mesma ideia, afirmando que as atividades “colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos (...)” e, por isso, “aumentam o sucesso dos alunos (p. 41)”.

Do que atrás ficou exposto depreende-se que a utilização da metodologia de escrita colaborativa poderá ser uma estratégia relevante, sendo, enriquecida pela interação entre os alunos e os seus saberes cognitivos, que, uma vez articulados e refletidos em conjunto, poderão, efetivamente, propiciar resultados mais positivos.

II – Metodologia

1. Tipo de estudo

Na investigação em educação podem ser identificadas três perspetivas metodológicas de acordo com os pressupostos que se pretendem estudar: os estudos históricos, os estudos naturalistas e os estudos experimentais. (Afonso, 2005)

O presente estudo, “A escrita colaborativa no 1º Ciclo”, enquadra-se na perspetiva da investigação naturalista e tem por base metodológica a investigação-ação que acompanhará todo o processo da ação pedagógica.

Nesta perspetiva de investigação-ação muitas são as definições apresentadas por diversos autores, que por razões conceptuais, tendem a diferir umas das outras. (Esteves, 2008, p.15) Para Cohen e Manion a investigação-ação é

“(…) um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...) durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (1989, cit. in Bell 1997, pp. 20-21)”.

Na opinião de Elliott (1991, cit. in Esteves 2008), a investigação-ação é “(...) o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18), ou seja, com isto o autor pretende referir a intencionalidade desta metodologia em “melhorar a qualidade do que ocorre em determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação.”. (Esteves, 2008, p.18)

Por sua vez, Altrichter et al. (1996), referenciados por Esteves (2008), atestam que a:

“(…) investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os professores não só contribuem para melhorarem o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam.(p. 18)”.

Como se pode verificar, Esteves (2008) defende que é a partir desta situação de envolvimento dos professores nas investigações que desenvolvem que surge a ideia da investigação-ação como um recurso adequado à melhoria das práticas em educação.

Kemmis e McTaggart (1988, cit. in Esteves, 2008), consideram que a investigação-ação é como que uma forma de os participantes envolvidos em situações sociais e educacionais apreenderem, introspectiva e coletivamente, as suas práticas, com o intuito de desenvolver medidas de melhoramento na racionalidade, justiça e compreensão dessas mesmas práticas sociais e/ou educativas, bem como das situações em que estas ocorrem.

Por sua vez, James McKernan (1998, cit. in Esteves, 2008) conceptualiza a investigação-ação, ancorando os aspetos focados e sintetizados por vários autores já aqui referenciados. Assim, refere que a:

“Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p.20)”.

Neste sentido, a investigação-ação é considerada uma metodologia orientada para a melhoria de resultados, bem como para o aperfeiçoamento dos grupos/pessoas, promovendo mudanças sociais, através da reflexão, acerca da ação e partindo da mesma. (Bogdan & Biklen, 1994) Desta forma, e de acordo com o estudo desenvolvido, esta metodologia adequa-se à situação-problema identificada pela semelhança entre alguns aspetos caracterizadores da investigação.

Tal como Afonso (2005) caracteriza, o ponto de partida identificado e do qual surgiu a questão de investigação emerge de um problema prático do trabalho quotidiano de sala de aula. Apesar das minhas motivações pessoais em desenvolver o projeto no âmbito do tema da escrita colaborativa, na turma, onde o estudo foi desenvolvido, foi

identificado um problema relativamente à competência da escrita, em alguns alunos que apresentam um nível de dificuldade mais acentuado.

Assim, e por a investigação-ação ser uma metodologia em que o investigador se envolve direta e ativamente na situação social (Bogdan & Biklen, 1994), o que também acontece no projeto em curso, ou seja, foi identificado um problema na turma onde desenvolvi o estágio, concebi um conjunto de situações de aprendizagem que implementei com vista a uma melhoria do problema detetado.

A ação interventiva realizada inclui-se nos procedimentos, normalmente, utilizados numa investigação deste tipo, uma vez que foi selecionado um conjunto de atividades que “sucedem no tempo, contendo determinados conteúdos programáticos e uma calendarização predefinida (...) (Sousa 2009, p.96)”.

No seguimento das atividades procedeu-se à análise das produções dos alunos “com a finalidade de verificar se a evolução das ações está a decorrer em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efetuarem ajustes ou correções (Sousa, 2009, p.96).” Esta análise engloba a participação verbal dos alunos, a análise dos trabalhos efetuados e as inferências, por mim, realizadas a partir das interações dos vários intervenientes (Sousa, 2009).

Um outro traço característico deste tipo de investigação e que abrange grande parte do processo investigativo deste projeto sobre a escrita colaborativa baseia-se, essencialmente, na observação, onde, enquanto investigadora, assumi o papel de observadora participante “(...) de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata (Sousa, 2009, p.96)”. É a partir das interações dos alunos, perante as atividades e a sua realização, observados em tempo e situação real que se constituirão os dados para a investigação.

Em suma, identificam-se características da estratégia metodológica de investigação-ação no presente projeto, nomeadamente: (i) a identificação do problema na turma; (ii) a implementação da estratégia da escrita colaborativa, que é uma das estratégias direcionada para atividades propostas para o ensino da escrita; (iii) o proporcionar aos alunos da turma, principalmente aos alunos com mais dificuldades, um maior sucesso no domínio desta competência. (Barbeiro e Pereira, 2007).

2. Contexto de estudo

2.1 A instituição

A escola básica onde decorreu o presente estudo, para além do 1º ciclo, contempla a valência de jardim-de-infância e integra um agrupamento vertical de escolas do concelho de Sesimbra, distrito de Setúbal. Este agrupamento abrange, na sua totalidade, três escolas, sendo uma delas uma Escola Básica Integrada, que inclui os três ciclos do Ensino Básico.

A funcionar desde Setembro de 2009, esta escola apresenta características únicas no país, salientando-se de entre elas, a sua intencionalidade ecológica ao ter sido projetada para o aproveitamento da água da chuva para o sistema de refrigeração do edifício.

Com uma capacidade para dar resposta a 400 alunos, a escola tem a funcionar na componente letiva 4 turmas de jardim-de-infância e 12 turmas do 1º ciclo do Ensino Básico: 3 turmas do 1º ano, 3 turmas do 2º ano, 5 turmas do 3º ano e 2 turmas do 4ºano. Para além da componente letiva, a escola dispõe de uma componente de apoio à família (atividades de tempos livres), que muitos alunos frequentam depois do término das aulas.

Ao nível da organização do espaço, o estabelecimento apresenta, no seu interior, três grandes áreas funcionais: uma área para as salas de aula e atividades para o 1ºciclo e para o jardim-de-infância; outra que abrange a biblioteca, as salas polivalentes e o refeitório; uma terceira área destinada à administração e aos funcionários. Além destes espaços, a escola dispõe de uma sala multideficiência para apoio especializado a crianças com necessidades educativas especiais.

No exterior do edifício, o espaço está organizado em função das atividades escolares e das valências, a saber: apresenta uma zona para a prática da educação física desportiva totalmente equipada com um campo de futebol, um campo de basquetebol e um campo de voleibol para o 1º ciclo, espaço aproveitado também para os intervalos entre os tempos letivos; e uma zona com um parque equipado destinado ao pré-escolar.

2.2 A turma

A turma onde foi desenvolvido o presente projeto frequenta o 3º ano de escolaridade e é constituída por 26 alunos, 14 raparigas e 12 rapazes. Um dos alunos da turma foi sinalizado por um profissional da área da psicologia em conjunto com a professora titular de turma, como tendo necessidades educativas especiais (NEE), pelo que a mesma promove adaptações curriculares de acordo com as dificuldades de aprendizagem do aluno em questão.

Um outro aluno destaca-se da turma pelo seu comportamento, considerado desajustado, pela professora da turma, contando já com uma retenção e com um plano de recuperação a todas as áreas curriculares. Na restante turma, dois alunos foram propostos para ter um plano de recuperação a matemática e um terceiro aluno a língua portuguesa.

No que se refere à competência da escrita, e de acordo com a professora titular de turma, os alunos, na sua maioria, apresentam um aproveitamento positivo nas competências compositiva, gráfica e ortográfica, sendo que apenas seis alunos ainda apresentam um aproveitamento pouco satisfatório.

Relativamente às dinâmicas de grupo, os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo, sendo que os trabalhos eram apenas realizados de forma individual.

Como características mais evidentes desta turma, é possível constatar que são alunos interessados, curiosos e, quando motivados, são muitos trabalhadores.

2.2.1 Intervenientes do estudo

Tal como o próprio tema do projeto indica, a escrita colaborativa promove a colaboração entre dois ou mais indivíduos, pelo que, desde logo houve a preocupação de formar e organizar os grupos em pares e trios. Não obstante, estes grupos não foram selecionados de forma aleatória, mas sim de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos, níveis estes identificados pela professora da turma que, assim, colaborou na constituição dos mesmos.

Inicialmente foram formados 9 pares e 2 trios (dois dos alunos não integraram as atividades, pois tinham currículo diferenciado relativamente ao resto da turma,

desenvolvendo trabalho no âmbito do 2º ano de escolaridade). Os trios estavam organizados da seguinte forma: dois alunos com níveis de aprendizagem mais aproximados e um aluno com um nível de dificuldades mais acentuado. Todavia, para o presente estudo foram considerados apenas os pares.

Esta opção de apenas inserir os grupos pares no estudo deve-se ao facto de querer considerar os dados relativos aos grupos que tenham o mesmo número de elementos. Assim, optou-se pelos grupos pares em detrimento dos outros grupos.

Neste sentido, a principal estratégia para a escolha dos pares baseou-se nos diferentes níveis de competência da escrita, presentes na turma. A constituição dos pares apresenta, assim, uma heterogeneidade, em termos das capacidades da escrita, pois tal como afirma Barbeiro (1999), apesar de não se encontrarem exatamente ao mesmo nível, apresentam níveis de expressão escrita próximos uns dos outros, e são essas diferenças dentro de um grupo que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem.

Para além do nível diferenciado das competências da escrita nos elementos constituintes dos pares, também o seu relacionamento social é diferente, pelo que foi também um dos fatores ponderados para a escolha dos pares na turma. Desta forma, foi intenção privilegiar a relação entre colegas que têm uma ligação menos profunda.

Uma vez que só foram considerados os grupos de pares, estão envolvidos neste estudo 18 alunos da turma, correspondentes a 9 pares.

2.3 Oficina de texto

O desenvolvimento das propostas inerentes ao estudo da escrita colaborativa decorreu num espaço do dia, num momento próprio da rotina semanal destinado à produção de textos da turma do 3º ano.

‘Oficina de texto’, como assim foi designado pela professora cooperante, é na opinião da mesma, um momento de escrita criativa no qual os alunos fazem sempre o rascunho do texto, organizando as suas ideias. Depois de corrigido, reescrevem-no, de modo a que o mesmo texto apresente uma estrutura mais coesa e coerente.

Este momento semanal dedicado à escrita surgiu no ano letivo anterior, ano em que os alunos frequentavam o 2º ano, e por isso, começaram a conceber frases maiores para

construir textos. A professora sentiu a necessidade de iniciar um trabalho com os alunos mais focado na produção textual, trabalho este que orientou segundo algumas estratégias mais dinâmicas. Fê-lo a partir de uma imagem, de uma banda desenhada, do tema do estudo do meio ou até de um título de uma história.

Segundo a professora da turma, inicialmente esta ‘oficina de texto’ tinha por objetivo a ortografia e a construção de frases com sentido. Posteriormente foi estreitando as suas intencionalidades, focando mais a sua atenção na construção e regras do diálogo. Também a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e a imaginação foram dois aspetos a que a professora considerou.

Acerca da importância da periodicidade desta ‘oficina de texto’, a professora titular de turma afirma que se os alunos o fizerem esporadicamente não criam o hábito de escrita e, por conseguinte, não evoluem. Desta forma, assevera que deve ser um momento integrado, pelo menos, na rotina semanal.

Um outro aspeto importante e que a professora da turma valoriza muito nesta ‘oficina de texto’ é o tempo e apoio que a mesma pode oferecer a alguns alunos com níveis de dificuldade mais acentuados, enquanto os restantes alunos da turma estão a trabalhar nos seus textos.

O espaço da ‘oficina de texto’ é a própria sala de aula que, por vezes, sofre algumas transformações aquando dos trabalhos em grupo, pois a professora tenta adequar as características dos grupos de trabalho ao espaço, permitindo-lhes, assim, um espaço mais propiciador ao trabalho a desenvolver.

3. Procedimentos

3.1 Técnicas de recolha de dados

Este ponto apresenta as técnicas utilizadas para a recolha de dados do estudo.

3.1.1 Observação participante

Enquadrada no conjunto de técnicas não documentais, a observação é inerente ao desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, pois o observador identifica as suas questões de pesquisa após a análise que faz de determinada situação e torna-as no seu objetivo imediato (Bell, 1997).

Segundo Quivy (1992), existem dois tipos de observação: a observação participante e a observação não participante. Sendo a primeira definida como o estudo de “(...) uma comunidade durante um (...) período, participando na vida coletiva” insere-se na metodologia desenvolvida no presente estudo, uma vez que foi no decorrer da prática pedagógica que emergiu e, desta forma, foi identificado o problema na turma.

Nesta técnica não documental que é a observação, e neste caso específico, a observação participante, pode ainda subdividir-se em dois tipos diferentes, de acordo com Almeida (1990): a observação-participação e a participação-observação. Na primeira, este autor refere que o investigador se integra num grupo a partir do momento em que define, nesse mesmo grupo, um projeto de investigação, enquanto na segunda, um indivíduo de um grupo pode aproveitar a sua pertença ao mesmo e observá-lo.

Tal como em todas as técnicas envolvidas em investigações no âmbito das ciências sociais, a observação participante acarreta um conjunto de aspetos que são considerados, por Bell (1997), vantajosos e outros desvantajosos. Incidindo primeiramente nos vantajosos, estes revelam que esta técnica pode identificar características próprias de um grupo em estudo e que outros meios não seriam capazes de as detetar. Também a técnica de observação é bastante fiável, no sentido de permitir ao investigador descobrir se aquilo que é dito acontece realmente (Bell, 1997).

As características mais desfavoráveis desta técnica centram-se em vários aspetos, por exemplo, um investigador, ao observar e intervir no seu processo de investigação, não pode parar o que está a desenvolver para registar, ao mesmo tempo, o que se está a

passar. Desta forma, é impossível conseguir-se registar os acontecimentos, os comportamentos e as situações, tal e qual, como eles decorrem (Bell, 1997).

Um outro ponto prende-se com as diferentes interpretações que um ou mais observadores podem realizar acerca dos mesmos acontecimentos observados, pelo que é bastante evidente que vários significados sejam apresentados. As diferentes interpretações que são colocadas em evidência podem surgir, pois “cada observador terá o seu foco particular de atenção e interpretará os acontecimentos significativos à sua maneira (Bell, 1997,p.141)”.

Também uma observação deverá seguir uma estrutura que permita ao observador recolher os dados que quer observar com exatidão, caso contrário, pode originar um conjunto de hipóteses e, assim, ocupar muito mais tempo do projeto (Bell, 1997).

Cohen e Manion (1989, cit. in Bell, 1997) concordam e direcionam também algumas críticas a esta técnica, justificando que “Os testemunhos que emergem tipicamente da observação participante são muitas vezes considerados subjetivos, parciais, impressionistas, idiossincráticos, e carecem de medidas quantificáveis precisas que são características da pesquisa e da experimentação (p. 142).”

Na intervenção do projeto em curso, a observação participante teve um papel essencial na medida em que foi através dela que o problema foi identificado e, por isso, se teve acesso, desde o início, aos primeiros dados para a iniciação do trabalho a desenvolver.

Esta técnica foi utilizada ao longo de toda a intervenção no contexto da turma, desde a 1ª semana de inserção no grupo até ao final do estágio, quer ao nível das interações ocorridas entre mim e os alunos, quer ao nível de todo o processo, que envolveu os procedimentos das propostas inerentes ao estudo: acontecimentos, situações e comportamentos.

Uma dificuldade identificada como sendo uma desvantagem relativamente a este projeto prende-se com a impossibilidade de um observador participante não conseguir observar e, simultaneamente registar o que observa, pois “não pode desempenhar a sua função de professor e, ao mesmo tempo, distribuir listas de verificação e tabelas (Bell, 1997)”. De acordo com a mesma autora, é importante que o investigador oriente a sua

observação, determinando um conjunto de aspetos que considere serem determinantes para o estudo, ou seja,

“No sentido de obter informação válida a partir dos dados, é provável que necessite de adotar uma abordagem mais estruturada e de estabelecer um mecanismo de registo de informação para identificar os aspetos comportamentais que tenha determinado previamente que serão relevantes para o seu estudo (Bell 1997, p.142)”.

Uma outra dificuldade sentida neste projeto remete para o tempo despendido no desenvolvimento do mesmo. O período de tempo destinado ao estágio foi demasiado curto para o desenvolvimento de um estudo consentâneo com a complexidade inerente à temática da escrita colaborativa. Um tempo mais prolongado permitiria um estudo mais profundo.

3.1.2 Notas de campo

No entender de Bogdan e Biklen (1994), aquando de uma ação interventiva relacionada com uma investigação (observação, entrevista,...), o autor da mesma procura registar o que aconteceu, para além das “ideias, estratégias, reflexões e palpites” que se desencadeiam após esses momentos. Estes registos designados por notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decurso da recolha (...)” (p. 150)

Salientando, ainda a perspetiva dos mesmos autores, as notas de campo são um importante recurso para uma investigação, uma vez que, permitem ao investigador um melhor acompanhamento de todo o estudo, podendo mesmo contribuir para identificar e justificar os motivos que conduziram a uma, eventual, alteração do percurso do mesmo de acordo com os dados recolhidos, tomando assim como vantajosa esta técnica de recolha de dados. (Bogdan e Biklen, 1994)

No decorrer da intervenção foi utilizado como instrumento de registo para a observação, uma grelha. Esta grelha é “uma forma de classificação nominal, organizada de modo a apresentar as categorias em que ocorrem os comportamentos a observar, registando-se cada um em sua categoria, permitindo uma descrição qualitativa dentro de perímetros empiricamente preestabelecidos (Sousa, 2009, p.242)”.

Nesta perspetiva, foi elaborada uma grelha (Ver apêndice 1) para a observação do trabalho colaborativo dos alunos, tendo sido preenchida logo após a realização das atividades, com o intuito de registar as atitudes dos alunos no decurso do seu trabalho a pares. Foram selecionadas categorias específicas que orientassem a observação:

- Interação e colaboração com os elementos do grupo;
- Patilha de ideias;
- Participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades;
- Aceitação de opiniões dos outros elementos;
- Adoção das ideias que melhor se adequam à atividade;
- De que estratégias se servem os alunos do grupo para o trabalho de escrita colaborativa?

3.1.3 Entrevista

Em ciências sociais, a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas e entendida como um procedimento de recolha de dados, em modo oral, sobre determinado assunto. (Almeida, 1990)

Segundo Esteves (2008), “a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal (...) e pretende conhecer o ponto de vista do outro” (p.92-93)

Numa investigação educacional como esta, a entrevista constituiu uma estratégia para a recolha de informação, em simultâneo com a observação participante e a análise de produções escritas dos alunos. É através deste procedimento que são recolhidos dados mais detalhados na perspetiva do entrevistado, o que permitirá que essa informação seja analisada e de acordo com os objetivos do estudo em questão. (Bogdan e Biklen, 1994)

De acordo com esses mesmos objetivos que o investigador pretende atingir, as entrevistas podem apresentar diversos tipos de estrutura (Carmo e Ferreira, 1998). Neste caso específico, foi utilizado um tipo de entrevista semiestruturada, segundo a perspetiva de Esteves (2008). Este tipo de entrevista permite ao investigador focar um

conjunto de questões amplas, organizadas a partir de um guião estruturado e previamente elaborado por ele. São as questões mais amplas que irão desencadear respostas, igualmente, mais amplas, cercadas de pormenores e vinculadas com as ideias, perceções e perspetivas mais pessoais do entrevistado. (Esteves, 2008)

A entrevista integrada neste projeto foi, intencionalmente, elaborada com o intuito de questionar a professora da turma onde decorreu o estudo. Teve como principais objetivos dar a conhecer as razões que a levaram a instituir na sua prática um tempo dedicado à produção de textos, com uma periodicidade regular, e a forma como gere este tempo e espaço.

O guião da entrevista (ver apêndice 2) apresenta uma sequência organizada de acordo com os objetivos a que a mesma se propunha. A utilização de um suporte digital para gravar a entrevista, com o consentimento da entrevistada, permitiu “o registo integral da conversação, de modo que o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista.”. (Esteves, 2008, p.102)

Desta forma, foi possível fazer uma transcrição integral da entrevista (ver apêndice 3), ou seja, houve uma “transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, (...)”, respeitando, criteriosamente, todas as intencionalidades comunicativas ocorridas no decorrer da entrevista. (Esteves, 2008, p.102)

3.2 Análise e tratamento de dados

3.2.1 Análise de conteúdo

Depois da seleção equilibrada do material numa investigação procede-se à fase de análise do mesmo em que o investigador “tem de questionar rigorosamente os seus objetivos. O que precisa de saber exatamente? Porque é que consulta os documentos?” (Bell, 1997, p. 97) Todavia, quando se procura dados de uso linguístico diferente ou de erros cometidos por alunos, como é o caso deste estudo específico, “então é provável que tenha de recorrer à análise de conteúdo, cujo propósito é o estabelecimento de categorias, para poder analisar sistematicamente os dados obtidos a partir dos documentos (Bell, 1997, p. 97).”

Na perspetiva de Berelson (1952, cit. in Carmo e Ferreira, 1998), a análise de conteúdo é definida como uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação (p.251). Objetiva por seguir determinadas instruções que conduzem diferentes investigadores a um mesmo resultado; sistemática na medida em que o conteúdo deverá ser categorizado em funções dos objetivos do estudo; e quantitativa, pois os elementos significativos do estudo são, por vezes, calculados. (Carmo e Ferreira, 1998)

Na opinião de Stone (1966, cit. in Carmo e Ferreira, 1998), esta técnica “permite fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem” (p.251). Também Bardin (1977, cit. in Carmo e Ferreira, 1998) partilha a opinião de Stone ao referir que a análise de conteúdo tem como “principal finalidade (...) a inferência (...)” (p.251). O mesmo autor, citado por Vala (1989), reforça ainda a sua ideia acerca da análise de conteúdo como sendo uma “inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas.” (p.103-104)

Esta técnica de análise tem como objetivo fazer inferências sobre os dados recolhidos e, conseqüentemente organizá-los de acordo com as suas características já categorizadas. Desta forma, há uma tentativa de descodificar o produto, localizá-lo e atribuir-lhe significado. (Vala, 1989)

Na opinião de Quivy (1992), uma vantagem associada à análise de conteúdo prende-se com a posição distante que obriga o investigador a manter relativamente a interpretações espontâneas que ocorram, e por isso, encaminha-o na análise a partir de critérios definidos para o efeito.

Também o facto de existirem suportes escritos da comunicação efetuada, permite que haja um “controlo posterior sobre o trabalho de investigação”. (Quivy, 1992, p.228)

Uma desvantagem assente nesta técnica de análise prende-se com o facto de o investigador identificar previamente as categorias com que pretende trabalhar e, por isso, poder tornar-se parcial. Não obstante, deve tomar uma atitude recetiva acerca de tudo o que poderá surgir no decorrer do estudo. (Bell, 1997)

Os dados disponíveis para a análise de dados incluem as produções dos alunos elaboradas nas diferentes sessões agendadas para o efeito. Neste sentido, envolvem 36 textos individuais, ou seja, 18 textos individuais realizados no início do trabalho de campo, e 18 textos individuais finais ao estudo para posterior comparação dos resultados dos alunos. Envolvem, também, 9 textos de cada uma das atividades realizadas colaborativamente, que, no presente caso, foram 4 atividades a pares, o que envolve mais 36 textos.

Para proceder à análise de conteúdo dos dados recolhidos foi elaborada uma grelha com vista à análise das produções textuais dos alunos implicados no estudo (ver apêndice 4). Neste sentido, foram selecionadas algumas categorias, inerentes à competência da escrita, transversais ao processo da mesma:

- Construção de frases corretas;
- Concordância entre os elementos da frase;
- Repetição de palavras, expressões ou conetores;
- Uso vocabulário variado e rico;
- Pontuação correta;
- Quantidade de erros ortográficos;
- Escreveram de forma coerente e organizada;
- Organizaram as ideias em parágrafos;
- Elaboração do texto é adequada ao tipo e estrutura do texto pedido.

4. Calendarização

No âmbito do estudo foram propostas 6 atividades aos alunos.

Na segunda semana de prática pedagógica foi proposta à turma uma atividade relacionada com o tema do Halloween (ver apêndice 5), sendo que nessa proposta estava incluída a elaboração de um texto individual que seria um importante dado para perceber o nível de competências de escrita de cada aluno no início do estudo.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Posteriormente foram realizadas 4 atividades de escrita colaborativa, ou seja, em grupos de pares. A atividade da “oficina de contos” (ver apêndice 6) foi proposta na 5ª semana de prática pedagógica, no dia 16 de Novembro, quarta-feira. A atividade relativa à “descrição de um local” (ver apêndice 7) realizou-se na 6ª semana do estágio, no dia 23 de Novembro, quarta-feira. Na penúltima semana de estágio, no dia 4 de Janeiro, foi realizada a atividade da “Receita para umas férias bem passadas” (ver apêndice 8) e na última semana, no dia 11 de Janeiro, foi proposta a última atividade de escrita colaborativa intitulada “inventar adivinhas” (ver apêndice 9).

Um mês e meio após o término deste conjunto de atividades de escrita, foi proposta aos alunos uma atividade de escrita individual, semelhante à primeira atividade, onde os alunos dariam continuidade a uma história, já começada. Com efeito, este último texto teve também um papel importante no estudo, na medida em que servirá de base de comparação com o primeiro texto individual que foi feito, permitindo um estudo mais fiel do nível de evolução dos alunos depois do período de escrita colaborativa.

Capítulo III - Apresentação e interpretação da intervenção pedagógica

Este capítulo centra-se na análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo do estudo, estando organizado em dois subcapítulos. No primeiro, breve apresentação da intervenção pedagógica, apresento as estratégias utilizadas na implementação das atividades, bem como a justificação para algumas opções tomadas no decorrer de todo o processo. No segundo, análise e interpretação dos dados recolhidos na intervenção pedagógica (ver apêndice 10), foco-me nos textos produzidos pelos alunos, como forma de perceber se a estratégia utilizada auxiliou os alunos no seu processo de aprendizagem da competência da escrita.

1. Breve apresentação da intervenção pedagógica

O projeto Escrita Colaborativa decorreu num período de três meses e meio (novembro de 2011 a Fevereiro de 2012) numa turma do 3º ano de escolaridade, onde realizei a minha prática pedagógica, no âmbito da Unidade Curricular Estágio III, no ano letivo 2011/2012.

Para este projeto foram traçados alguns objetivos que me orientaram em todo o seu percurso:

- a) Incentivar a colaboração entre os elementos de um grupo;
- b) Trabalhar conteúdos da competência da escrita;
- c) Melhorar a escrita dos alunos através da estratégia da escrita colaborativa;
- d) Contribuir para o gosto e prazer na produção da escrita;

Sabendo que alguns alunos da turma apresentavam algumas dificuldades na produção escrita de textos e que a turma não tinha por hábito trabalhar em colaboração (grupo), decidi propor aos alunos trabalhar com eles, na oficina de texto, momento semanal dedicado à produção escrita, um conjunto de atividades de escrita na modalidade de pares.

No início do projeto, a primeira atividade proposta aos alunos foi a realização de um texto narrativo individual, incluído num conjunto de atividades dedicadas ao tema do

dia das bruxas, com o intuito de ser constituído como base de conhecimento e comparação posterior do nível da competência da escrita de cada um dos alunos inseridos neste estudo.

Cada atividade colaborativa que integrou o projeto foi lançada à turma no tempo letivo da “Oficina de escrita”, às quartas-feiras das 14h45 às 17h00. As primeiras duas atividades de escrita colaborativa, “Vamos escrever um conto” e “Descrição de um local” realizaram-se na última quinzena de novembro (dias 23 e 30). As duas seguintes, também colaborativas, decorreram na 1ª quinzena de janeiro (dias 04 e 11). O tempo de interrupção das atividades do projeto (1 mês) esteve relacionado com a época festiva da altura, o natal, que impediu o decorrer normal das atividades letivas e, consequentemente, do atual projeto.

Para concluir a fase de intervenção do projeto, a última proposta de atividade, foi semelhante à primeira, onde os alunos elaboraram um outro texto individual narrativo, servindo, igualmente, para análise e comparação de resultados quanto à estratégia de colaboração que foi utilizada para a melhoria da capacidade de escrita dos alunos.

No conjunto de atividades que propus para o projeto de EC, procurei que:

- Escrevessem diversos géneros textuais (texto narrativo, texto descritivo, texto instrucional);
- Tivessem um conjunto de condições motivadoras e facilitadoras da produção de escrita;
- Tivessem um acompanhamento mais orientado na forma de se relacionarem entre si (mediação);

A pesquisa e seleção destas atividades, bem como os seus descritores de desempenho tiveram por base as orientações do Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009).

As atividades individualizadas de produção textual (primeira e última do projeto) são textos narrativos, em que os alunos, perante um texto principal, deverão dar continuidade ao mesmo, segundo algumas diretrizes mais específicas incluídas nos dois enunciados.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

As atividades desenvolvidas com os grupos de trabalho através da estratégia da escrita colaborativa estão inseridas em diferentes géneros textuais, tal como já referi anteriormente. A atividade “Vamos escrever um conto” inclui-se no género narrativo, bem como a atividade “Descrição de um local”, todavia, este último é um tipo de texto descritivo. Integrada no tipo de texto instrucional está a atividade “Receita para umas férias bem passadas” e a quarta atividade “Inventar adivinhas” insere-se também, tal como os primeiros, no género narrativo, apesar de apresentar diferenças significativas na sua estrutura textual.

Na análise da competência da escrita, os parâmetros que utilizei para observação e análise foram os seguintes:

- - Construção de frases corretas;
- - Concordância entre os elementos da frase;
- - Repetição de palavras, expressões ou conetores;
- - Uso de vocabulário variado e rico;
- - Pontuação correta;
- - Quantidade de erros ortográficos;
- - Escrita coerente e organizada;
- - Organização das ideias em parágrafos;
- - Elaboração do texto adequada ao tipo e estrutura do texto pedido;

Para orientar a minha observação e posterior análise relativamente à colaboração, os parâmetros que selecionei foram os seguintes:

- - Interação e colaboração com os elementos do grupo;
- - Patilha de ideias;
- - Participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades;
- - Aceitação de opiniões dos outros elementos;
- - Adoção das ideias que melhor se adequam à atividade;
- - De que estratégias se servem os alunos do grupo para o trabalho de escrita colaborativa?

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Os grupos de pares que integram este estudo estão identificados cada um com uma letra, sendo que existem 9, são os grupos A, B, C, D, E, F, G, H e I.

A análise e reflexão acerca dos dados que recolhi no estudo serão feitas da seguinte forma: na primeira atividade, analisarei e refletirei sobre os parâmetros da escrita, tendo esta sido desenvolvida individualmente. Nas quatro atividades seguintes, terei em atenção apenas as dinâmicas colaborativas entre os alunos na realização das atividades propostas e não farei alusão aos resultados no âmbito das competências da escrita. Para finalizar, voltarei a focar-me num texto de carácter individual que os alunos realizaram após o trabalho de escrita colaborativa que desenvolveram anteriormente, voltando a direccionar a minha análise para os parâmetros da escrita que selecionei, com o intuito de comparar os resultados entre o primeiro texto individual e o último, propostos na investigação.

A sequenciação das quatro atividades de escrita colaborativa propostas não foi orientada por nenhum critério específico, uma vez que, para efeitos de investigação, não é relevante analisar as produções escritas dos pares, mas sim estudar as interações colaborativas entre os elementos de cada grupo.

Para uma melhor observação e recolha de informação relativa às interações entre os grupos, fui acompanhando o trabalho dos grupos presencialmente, e, por vezes, intervindo para uma melhor orientação na forma de trabalhar em conjunto. Todavia, essa intervenção específica não teve influência nos apontamentos que fiz das interações que observei na atividade que estava a decorrer naquele momento.

Para terminar esta abordagem, quero salientar a forma como as atividades implementadas ao longo desta investigação foram apresentadas e trabalhadas entre os alunos. De entre os vários aspetos que devem ser tidos em conta na elaboração das propostas de trabalho, dou especial destaque à necessidade de adequar situações e/ou contextos aproximados à realidade, aos gostos e às características próprias das faixas etárias com que se trabalha. Espera-se que os alunos se sintam motivados para a escrita e que sintam prazer enquanto o fazem.

2. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos na intervenção pedagógica

2.1 - 1ª Atividade: texto individual “Gato Leonardo”

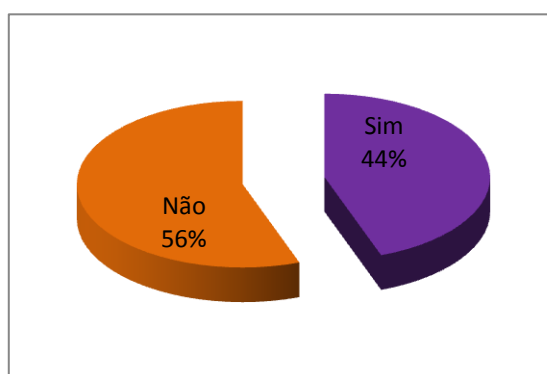
Este primeiro texto que os alunos elaboraram, tal como referi anteriormente, serviu como base de perceção do nível de produção escrita dos alunos no início do estudo.

Para cada um dos nove parâmetros de avaliação de que me servi para analisar os textos, utilizei o “sim” e o “não”, considerando, pessoalmente, que me daria mais facilmente uma perspetiva positiva ou negativa da globalidade do texto, podendo em seguida, quantificar e comparar a percentagem dos “sim” e dos “não” existentes em cada texto.

Sendo que nesta primeira atividade a produção textual foi realizada na modalidade individual, os dados seguintes incidem em 18 textos, assumindo uma percentagem de 100%.

Observando o primeiro gráfico, relativo à construção de frases corretas, 56% dos alunos não apresenta, no decorrer do seu texto, frases corretas, enquanto 44% obedece às regras de construção de frases, ou seja, tem consciência da disposição correta das palavras numa frase (sintaxe).

Gráfico 1 – Construção de frases corretas

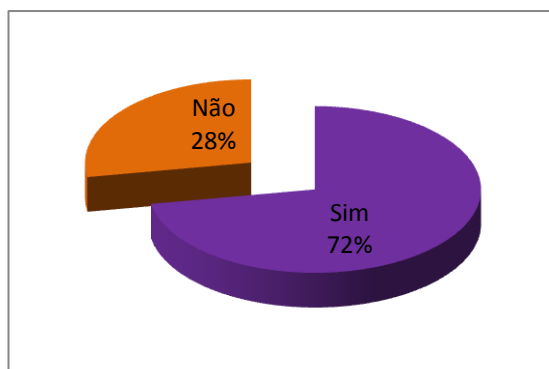


Fonte: textos de 18 alunos

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Pela leitura do segundo gráfico, pode verificar-se que 28% dos alunos ainda apresentam dificuldades no que respeita às regras que obedecem à concordância entre elementos gramaticais. Todavia, há uma parte considerável dos alunos do estudo que conhecem essas mesmas regras (72%).

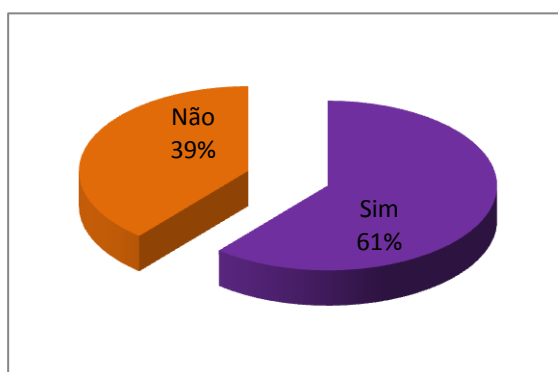
Gráfico 2 – Concordância entre os elementos da frase



Fonte: textos de 18 alunos

No parâmetro acerca das repetições, quaisquer que estas repetições sejam, 39% dos alunos ainda recorre muito à mesma palavra, expressão ou conetor, ao contrário de 61% dos alunos que conseguem, numa mesma frase ou num texto, ter em atenção as repetições que fazem e, por vezes, até substituir por um pronome que mais se adequa à construção do texto.

Gráfico 3 – Repetição de palavras, expressões ou conectores

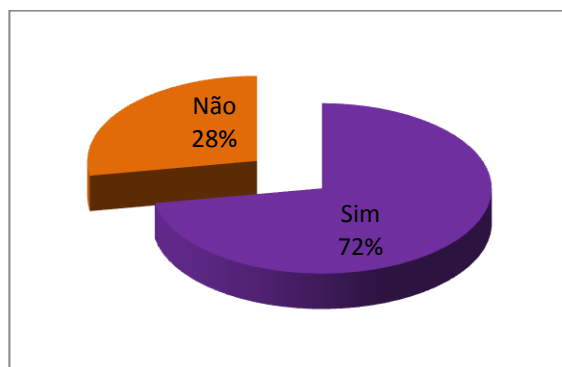


Fonte: textos de 18 alunos

Perante a temática abordada na proposta da atividade, 72% dos alunos utilizaram vocabulário variado, rico e adequado. Em contrapartida, 28% dos envolvidos no estudo não o fizeram.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

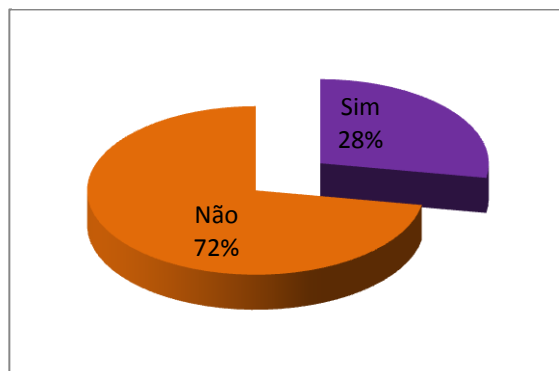
Gráfico 4 – Uso de vocabulário variado e rico



Fonte: textos de 18 alunos

Na análise deste primeiro texto, a pontuação foi dos parâmetros que mais se destacou pela baixa percentagem que tem relativamente aos alunos que o fizeram corretamente, sendo que 72% dos alunos apresentam dificuldades relevantes neste campo.

Gráfico 5 – Pontuação correta

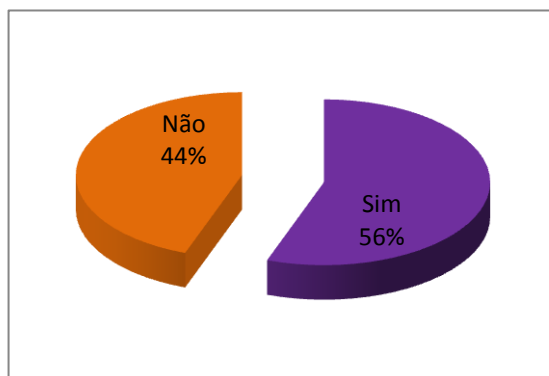


Fonte: textos de 18 alunos

No gráfico referente a dados relacionados com erros ortográficos, as respostas afirmativas corresponde à percentagem de alunos que apresenta bons conhecimentos da convenção ortográfica (43%), enquanto os 57% englobam os alunos com uma taxa de erros ortográficos elevada num determinado texto.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

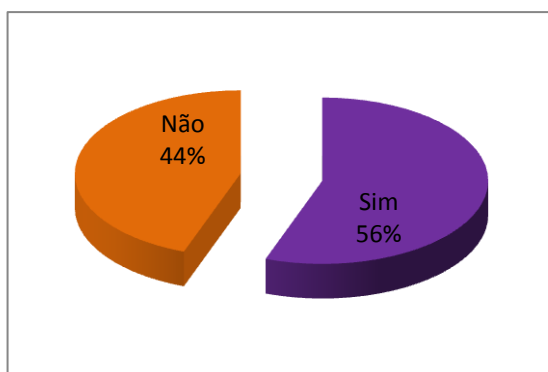
Gráfico 6 – Quantidade significativa de erros ortográficos



Fonte: textos de 18 alunos

Neste primeiro texto individual 44% dos alunos ainda não apresenta uma escrita completamente coerente, com sentido e um encadeamento sequencial ao longo do texto, todavia, mais de metade consegue fazê-lo (56%).

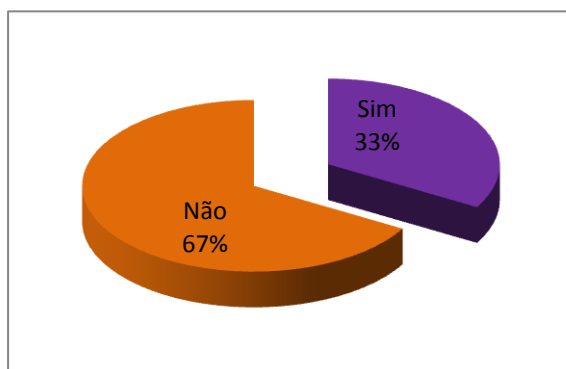
Gráfico 7 – Escrita coerente e organizada



Fonte: textos de 18 alunos

Tal como o parâmetro relativo à pontuação correta, a organização das ideias em parágrafos é um parâmetro em que notei grande dificuldade numa grande parte dos alunos, sendo apenas 33% os alunos que conseguem organizar o texto em parágrafos.

Gráfico 8 – Organização das ideias em parágrafos

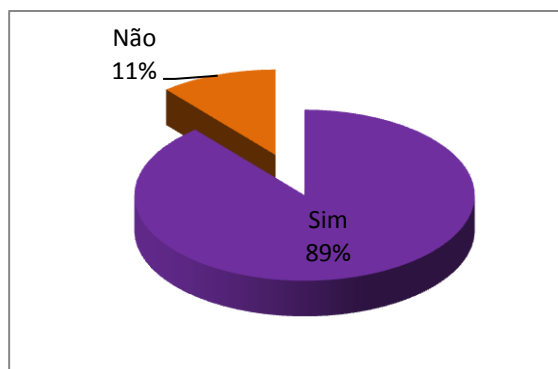


Fonte: textos de 18 alunos

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

O último parâmetro, focado na adequação ao tipo e estrutura dos textos elaborados, indica uma percentagem de 11% para as respostas negativas, enquanto as respostas positivas abrangem 89% da totalidade dos textos.

Gráfico 9 – Texto adequado ao tipo e estrutura pedidos



Fonte: textos de 18 alunos

Este parâmetro é dos que mais se destaca pelos resultados positivos mais evidentes, estando relacionado com o facto de os alunos terem conhecimento acerca do que estão a fazer, ou seja, escrevem o texto de acordo com os objetivos, o tipo e a estrutura do texto.

2.2 - 2ª Atividade: Oficina de texto - “Vamos escrever um conto”

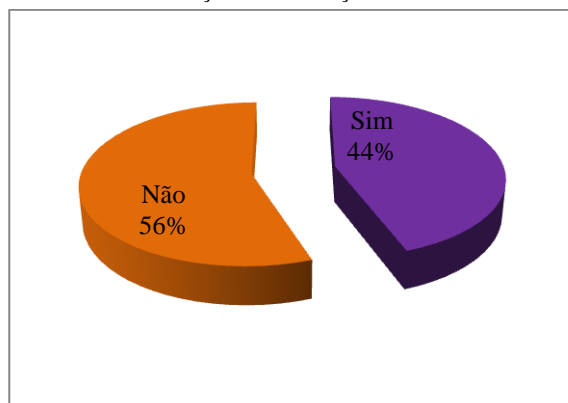
Esta atividade inicia um conjunto de atividades concebidas para a escrita colaborativa, onde os 18 alunos, organizados em grupos de 2, inauguraram as suas produções textuais em conjunto.

Uma vez que esta turma frequenta o 3º ano de escolaridade, considerei o facto de terem algumas noções do trabalho em grupo e da interação, partilha e colaboração que o mesmo acarreta. Todavia, esta metodologia de trabalho não tinha ainda sido muito vivida pelo grupo da turma.

A interação e colaboração dos alunos entre si foi um dos primeiros parâmetros onde focalizei a minha atenção. Sendo este, um trabalho em grupo, é importante perceber como é que os alunos se tentaram organizar, se o souberam fazer e como o fizeram.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Gráfico 10 – Interação e colaboração com os elementos do grupo

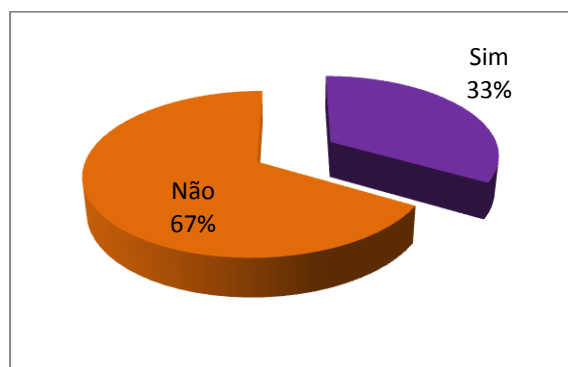


Fonte: textos de 9 grupos pares

De acordo com os dados recolhidos, o gráfico 10 apresenta 56% de respostas discordantes, ou seja, esta é a percentagem de alunos que apresentam dificuldades na forma de se relacionar com os outros, nomeadamente, na interação e colaboração com o par, na realização da atividade proposta.

No parâmetro relativo à partilha de ideias (gráfico 11), nesta primeira atividade, denota-se uma pequena acentuação das respostas discordantes (partilham ideias) em relação aos 33% dos que sugerem e partilham as ideias com os colegas, numa tentativa de encontrar a melhor proposta para a atividade.

Gráfico 11 – Partilha de ideias



Fonte: textos de 9 grupos pares

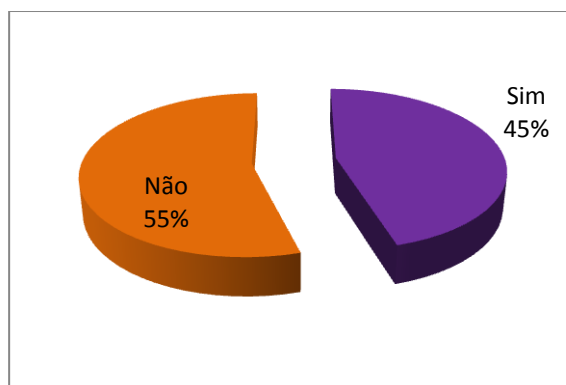
A partilha de ideias, principalmente nesta primeira fase, foi um pouco difícil de gerir entre os alunos, sendo que os mesmos tinham ‘receio’ de partilhar com o colega de trabalho a sua ideia com medo que o outro a ‘roubasse’, ou seja, o produto final era de ambos, mas alguns pares achavam que a sua ideia ia ser copiada então não participavam nesta prática.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Este intercâmbio de ideias entre os elementos de um grupo serve de base à construção de um texto, seja ele que tipo for, e por isso, torna-se importante consciencializar os pequenos escritores para essa função.

No parâmetro relativo à participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades, 45% dos alunos apontam propostas enquanto 55% não participam.

Gráfico 12 – Participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades



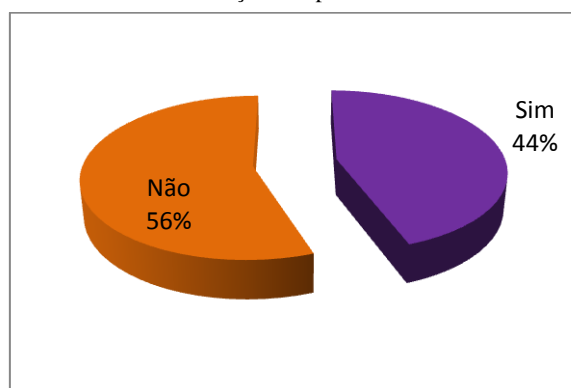
Fonte: textos de 9 grupos pares

Inseridos nestes 55% encontram-se alguns casos de personalidade, sendo a timidez de alguns alunos, em meu entendimento, um obstáculo a este tipo de trabalho. Noutros casos, do que me apercebi, analisei e interpretei foi a acomodação de alguns alunos perante a motivação e empenho na realização da atividade de outros, ou seja, apercebi-me de atitudes de alunos que me pareceram sentir-se confortáveis por saber que o outro conseguiria fazer o trabalho sem o próprio ter que se esforçar muito. É neste tipo de situações, que os docentes devem ter em atenção o trabalho em grupo e orientar os alunos na forma de se organizarem dentro de um grupo, os comportamentos que devem ou não ter e ajudá-los a compreender os objetivos definidos para atividades daquele género. Só assim poderá surgir um trabalho bem estruturado, onde estão assegurados todos os objetivos previstos para a sua concretização.

O gráfico 13 que destaca o parâmetro acerca da aceitação de opiniões dos outros elementos apresenta, tal como os anteriores, que mais de 50% de alunos não aceita que um elemento do seu grupo contribua com as suas ideias e opiniões para a realização da atividade.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Gráfico 13 – Aceitação de opiniões dos outros

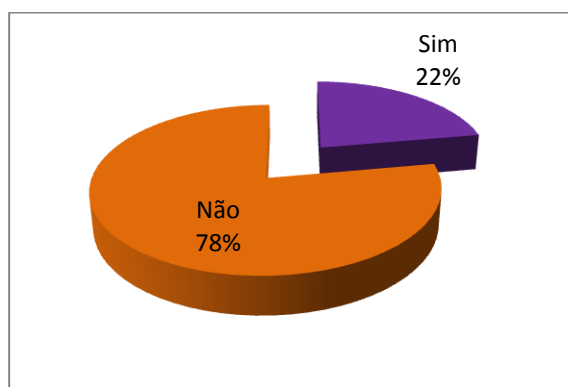


Fonte: textos de 9 grupos pares

Um dos aspetos que mais se destaca neste tipo de metodologia é a partilha e aceitação das contribuições dos colegas de grupo, e para alunos que não criaram esses hábitos de trabalho, compreendem-se estes números, que, apesar de tudo, não são tão discrepantes. Num caso específico, em um dos grupos, os dois elementos pensam em propostas de resolução, individualmente, e, posteriormente integram-nas, sem haver uma discussão prévia de qual ou quais poderão ficar melhor no tipo de atividade que está no momento a ser desenvolvida. Também, existem casos de liderança, onde um dos alunos se limita às ideias que sugeriu e o outro elemento, apenas consente que assim seja.

No que concerne à adoção das ideias que melhor se adequam à atividade, há uma notória margem entre as respostas concordantes (22%) e as discordantes (78%).

Gráfico 14 – Adoção das ideias que melhor se adequam à atividade



Fonte: textos de 9 grupos pares

São muito poucos os grupos que, perante duas ou mais ideias, independentemente de quem a concebe, conseguem chegar a um acordo acerca das que melhor se adequam à atividade que estão a desenvolver, no seu processo de produção. Esta grande margem de respostas discordantes deve-se, igualmente, ao facto de muitos elementos não

participarem com ideias para o trabalho, pelo que as ideias adotadas, muitas vezes, são as únicas que existem, e de, apenas, um elemento. Neste sentido, penso que não se deve validar a adoção das ideias que melhor se adequam, quando não há previamente uma discussão acerca do trabalho entre os elementos do grupo, uma vez que muitas das ideias que surgem são de apenas um elemento e são essas que são utilizadas na elaboração do texto.

Focando-me nas interações, nos comportamentos e nas atitudes que os alunos revelaram no decorrer desta atividade, bem como através da minha visita em cada um dos grupos, pude aperceber-me da forma como os mesmos trabalharam de acordo com a nova estratégia de trabalho apresentada e sugerida, a escrita colaborativa.

Nesta primeira atividade de escrita colaborativa, as estratégias de que os alunos se serviram para trabalhar em grupo basearam-se em contributos meramente individuais. Deram-me a entender que sabiam que o texto era para ser feito a pares, no entanto, a forma de trabalhar, foi praticamente, o contrário.

Ao circular por cada grupo de trabalho, apercebi-me de algumas situações e estratégias que me permitiram ter uma melhor noção de como os alunos se organizavam e elaboravam o trabalho proposto, e, neste sentido, ir intervindo na sua forma de interagir e colaborar com os outros.

Numa primeira fase deste tipo de metodologia, surgiram muitas dificuldades na forma de os alunos se relacionarem entre si e a sua envolvência conjunta com o trabalho.

Identifiquei cinco estratégias diferentes no decorrer desta primeira atividade de escrita colaborativa, sendo que algumas foram repetidas em alguns grupos. A primeira prende-se com a envolvência de apenas um aluno na organização das ideias e da produção escrita, enquanto o outro se limitou a concordar com tudo o que estava a ser feito. No seguimento desta, observei outra estratégia que envolvia também apenas um elemento na elaboração da escrita, todavia, este mesmo elemento não dava espaço ao outro para se expressar e opinar sobre o que estava a ser feito. Ainda na sequência de apenas haver um aluno na elaboração da escrita, nesta situação enquanto um escreve e está interessado no que se está a fazer, o outro elemento distrai-se com outros colegas e, por isso, pouco ou nada se envolve no que se está a fazer, ao contrário da primeira situação em que o aluno não dá ideias, mas está com atenção ao que se está a fazer. A

diferença entre estas três situações está na forma como cada aluno dá importância ao trabalho que está a ser desenvolvido.

Uma quarta estratégia que identifiquei foca-se na individualidade do par, no que concerne à produção textual, ou seja, cada aluno escreve a sua parte do texto (metade cada um), de forma independente do outro e não se pronuncia nem participa na parte do colega de trabalho. O produto final é o mesmo, mas apenas se importam com aquilo que cada um faz.

Por último, os dois elementos envolvem-se e participam na construção do texto, isto é, enquanto um dos elementos escreve, o outro ajuda na organização das ideias e está atento a tudo o que é feito.

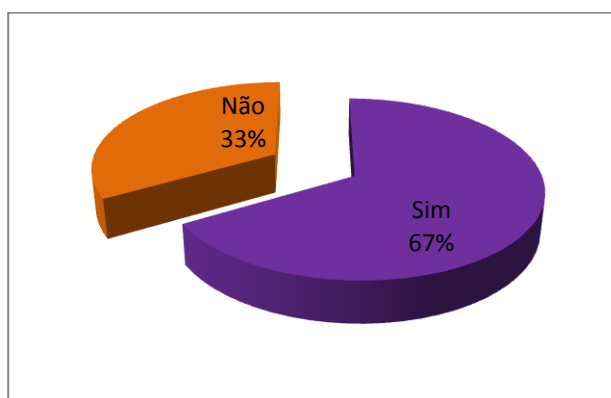
Todas estas estratégias, por parte dos alunos, poderão estar relacionadas com o pouco trabalho colaborativo que existe no dia-a-dia desta turma de 3º ano de escolaridade. A própria professora titular de turma assume a ausência deste tipo de trabalho, o que é perceptível pelas atitudes pouco colaborativas dos alunos.

2.3 - 3ª Atividade: Oficina de texto – “Descrição de um local”

Nesta segunda atividade de escrita colaborativa, em comparação com os dados da atividade anterior, há uma melhoria em todos os parâmetros analisados.

O gráfico apresentado relativo à interação e colaboração com os elementos do grupo indica-nos como são notórias as respostas afirmativas.

Gráfico 15 – Interação e colaboração com os elementos do grupo



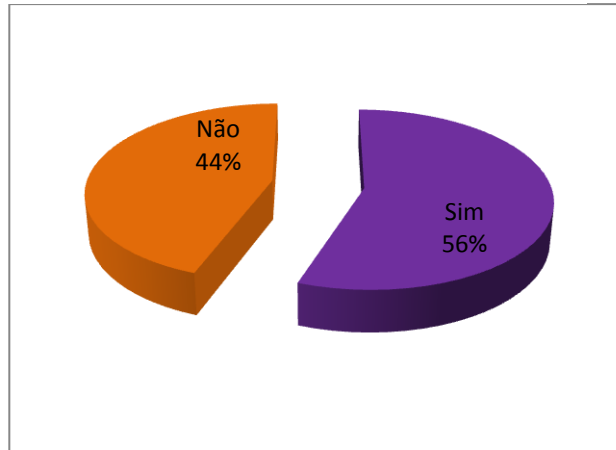
Fonte: textos de 9 grupos pares

Comparando os dados deste parâmetro, da atividade anterior para esta denota-se uma melhoria na forma de os alunos interagirem e colaborarem entre si, nas atividades

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

propostas, tendo o as respostas positivas aumentado 23%. Este aumento pode dever-se ao facto de o percurso que se foi fazendo com os alunos entre as duas atividades incidir na troca de trabalhos individuais entre os alunos e terem de interagir e colaborar entre si na correção dos seus trabalhos.

Gráfico 16 – Partilha de ideias



Fonte: textos de 9 grupos pares

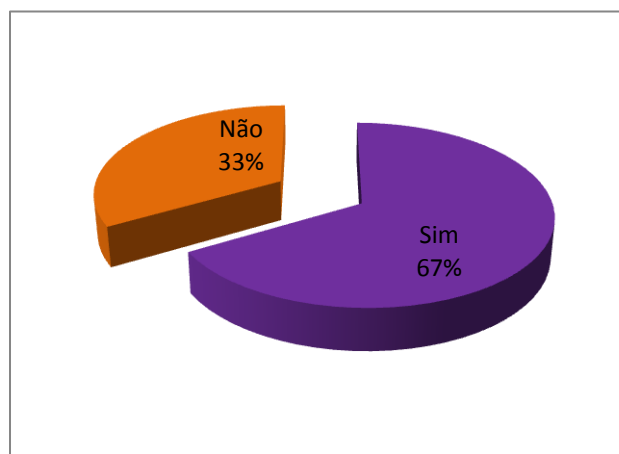
Também no que se refere à partilha de ideias, houve um aumento de 23% , relativamente à primeira atividade de escrita colaborativa, sendo esta percentagem equivalente a 2 grupos, nomeadamente, 4 alunos que melhoraram a sua relação e a sua forma de interagir e trabalhar, partilhando as ideias de cada um.

À medida que os alunos vão tendo maior contacto com este tipo de metodologia e vão percebendo que, através da interação e da partilha que vão fazendo com o seu grupo os vai ajudar, pois são novos conhecimentos que se adquirem e mobilizam.

No terceiro parâmetro relativo à participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a atividade, denota-se, no gráfico 17, uma melhoria de 22%, correspondente a dois grupos, quatro alunos.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Gráfico 17 – Participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades

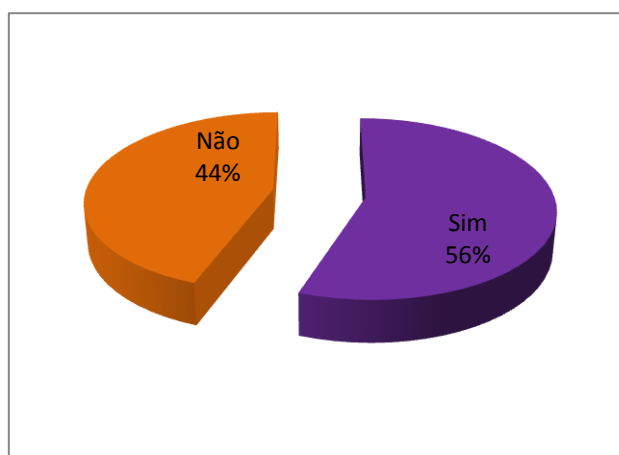


Fonte: textos de 9 grupos pares

Uma razão possível para tal poderá estar relacionada com a relação que o grupo vai criando entre si, possibilitando um maior à vontade, e, por conseguinte, mais confiança na sua própria contribuição para o trabalho.

Os resultados deste quarto parâmetro referente à aceitação de opiniões dos outros elementos, como evidencia o gráfico 18, é o parâmetro em que a percentagem menos subiu.

Gráfico 18 – Aceitação de opiniões dos outros elementos



Fonte: textos de 9 grupos pares

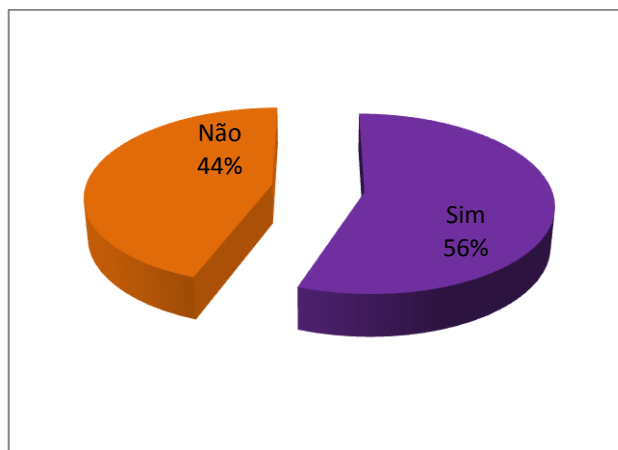
Em minha opinião, para trabalhar este tipo de valores com alunos nesta faixa etária é necessário tempo e toda uma preparação ao longo de todo o processo de desenvolvimento do aluno. Também não posso deixar de referir as diferentes

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

personalidades presentes na turma, o que por vezes, constitui um grande entrave para desenvolver este tipo de trabalho.

O último gráfico apresentado para a presente produção textual (descrição de um local) apresenta-nos uma melhoria significativa relativamente à atividade anterior, como em todos os parâmetros abordados anteriormente. A resposta positiva evidencia um aumento de 34%, equivalente a 3 grupos pares, 6 alunos.

Gráfico 19 – Adoção das ideias que melhor se adequam à atividade



Fonte: textos de 9 grupos pares

O aumento perceptível em todos estes parâmetros analisados poderá ter sido originado pelo facto de a atividade ter uma componente mais lúdica, ter decorrido, uma parte desta mesma atividade, fora da sala de aula e, ainda, o fator de competitividade que eu própria lancei à turma como que um incentivo à colaboração entre os pares, sentindo os alunos ainda mais entusiasmados para a realização da atividade proposta.

As estratégias que cada grupo adotou para a concretização desta produção textual melhoraram, em geral, ou seja, enquanto na atividade anterior referi cinco diferentes estratégias, nesta observei menos duas, enaltecendo um aumento positivo na quantidade de grupos que melhoraram a sua capacidade de comunicação e interação entre si.

Uma das estratégias observadas prende-se com a responsabilidade de organização do trabalho apenas direcionada para um dos elementos do grupo. O outro participa apenas na ação de escrever o texto, que é ditado na totalidade pelo ‘responsável’.

Uma outra estratégia remete para a participação dos dois elementos do grupo, todavia, a construção do texto é individual, ficando responsável cada um por uma parte

do texto. Se algo estiver errado no texto, a culpa penderá para quem escreveu aquela parte.

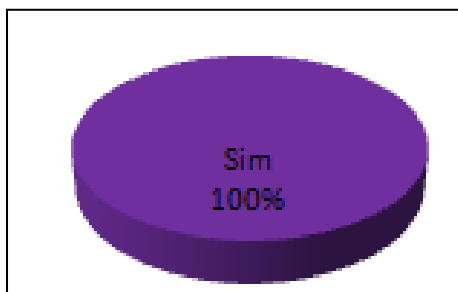
Por último, a estratégia que tem vindo a ganhar mais relevo entre os vários grupos de trabalho, a organização das ideias conjunta, envolvendo-se, igualmente, na produção textual. Os alunos conversam entre si e propõem tópicos acerca do local que estão a observar e são presenteados com frases exclamativas de incentivo como, por exemplo: “Boa, essa não me tinha lembrado!” ou “Essa era difícil!”.

2.4 - 4ª Atividade: Oficina de texto – “A receita para umas férias bem passadas”

A terceira atividade de escrita colaborativa incide na elaboração de uma receita, um texto instrucional. Para isso, iniciou-se a oficina de texto, lendo-se uma receita de um bolo e, posteriormente, a proposta concreta da escrita de uma receita para umas férias bem passadas.

Os parâmetros de observação analisados para esta atividade de escrita colaborativa apresentam os mesmos resultados.

Gráfico 20 – Interação e colaboração com os elementos do grupo

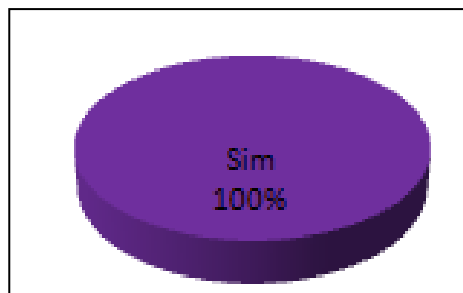


Fonte: textos de 9 grupos pares

O primeiro parâmetro relativo à interação e colaboração com os elementos do grupo, há uma grande evolução em relação às duas atividades anteriores, onde há interação entre os elementos do grupo, de todos os grupos. Saliento a reação de alguns grupos, que, apesar de existir um elemento que tem mais poder de decisão, já conseguem entre si colaborar e chegar a um acordo quanto às decisões para o produto final.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

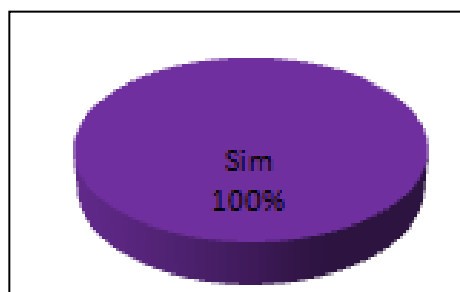
Gráfico 21 – Partilha de ideias



Fonte: textos de 9 grupos pares

Também a partilha de ideias surge desta interação e colaboração, pois há uma maior predisposição em propor e organizar ideias para a realização da atividade, obtendo também esse parâmetro a totalidade da percentagem.

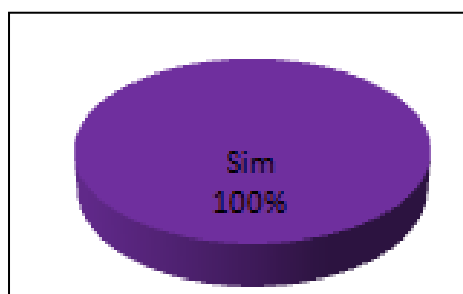
Gráfico 22 – Participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades



Fonte: textos de 9 grupos pares

A apresentação de ideias e propostas para a resolução das atividades tornou-se mais rica, pois há uma maior afluência de contribuições de ideias e ajudas na elaboração de todo o processo de escrita. Em dois dos casos mais específicos que observei, saliento um que, apesar de muito tímido e reservado, sentiu a necessidade de apresentar ideias para a preparação do texto. O outro caso remete para a apresentação de ideias para a elaboração do texto; todavia, um dos elementos de um grupo aguardou que o seu colega sugerisse primeiro uma ideia para a elaboração do trabalho, o que demonstra ainda um pouco a sua falta de iniciativa e descontracção.

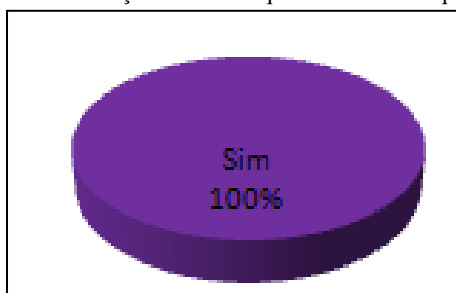
Gráfico 23 – Aceitação de opiniões dos outros elementos



Fonte: textos de 9 grupos pares

O quarto parâmetro, aceitação de opiniões dos outros elementos, é uma capacidade que, em minha opinião, só conseguimos ir gerindo e trabalhando com o tempo, pois não é fácil lidar com estes sentimentos e estas ambiguidades; todavia, considero bastante importante ser nesta fase (e ou ainda mais cedo) a envolvência dos alunos neste tipo de situações, pois é ao vivenciá-las, ao confrontarem-se com elas, que conseguem aos poucos ir lidando e superando todos estes pequenos dissabores. Destaco apenas uma situação em que um elemento apresentou mais dificuldade na aceitação da opinião do outro; não obstante, acabou por ceder pela negociação com o colega e comigo, como orientadora da atividade que estava a decorrer, acerca da melhor maneira para a conclusão da atividade, através da análise dos objetivos propostos para a mesma.

Gráfico 24 – Adoção das ideias que melhor se adequam à atividade



Fonte: textos de 9 grupos pares

Por fim, no campo da adoção das ideias que melhor se adequam à atividade e também no seguimento do episódio que acima ressalto, surgiu também uma pequena mediação, onde estavam envolvidos os dois elementos de um grupo e eu, mais uma vez, como responsável pela turma, naquela situação. Apesar da dificuldade sentida, por parte de um dos elementos de um grupo, em não seguir com a sua ideia para a conclusão da produção textual, o grupo identificava a melhor hipótese para o produto final e esse aluno aceitava, conscientemente que a ideia final é a mais acertada.

Centrando-me agora nas estratégias que os alunos utilizaram para desenvolver a atividade de escrita colaborativa, constato que estas estratégias têm vindo a reduzir ao longo das atividades realizadas dentro desta metodologia. Nesta atividade da escrita de uma receita, foram apenas identificadas três estratégias, o que me leva a crer que, aos poucos, vão conseguindo aprender a lidar com o trabalho em grupo, a respeitar a opinião dos outros e a conseguir maior consenso nas ideias mais coerentes para a atividade.

Na primeira estratégia identificada cada um escreve uma parte do texto, mas ambos contribuem para a sua elaboração e organização. Apesar de ainda terem esta tendência para escrever separadamente, demonstram uma certa preocupação em ler em conjunto e trocar impressões antes de darem a atividade por terminada.

A segunda estratégia prende-se com a organização e escrita do texto em conjunto, contribuindo, igualmente, cada um dos elementos para a concretização dos objetivos da atividade.

Na terceira e última estratégia há um caso específico e único em que um dos elementos se evidencia mais do que o outro, pelo facto de que o segundo elemento, por vezes, dispersa e deixa de parte o trabalho, ficando o outro colega a trabalhar sozinho.

2.5 - 5ª Atividade: Oficina de texto – “Inventa adivinhas”

O decorrer desta atividade intitulada “inventar adivinhas” foi um sucesso, pois o envolvimento de todos os alunos foi excecional, superando as minhas expetativas. Se os alunos já tinham manifestado, na atividade anterior, um interesse muito positivo e uma dinâmica muito mais ativa nos grupos, o facto de inventarem adivinhas com palavras que lhes forneci e poderem, no fim, apresentar essas adivinhas aos colegas, tornou-se um desafio bastante poderoso para a motivação da turma.

Nesta fase em que os alunos se encontram, depois de algumas atividades de escrita colaborativa e algumas tutorias de orientação no decorrer de todo este processo de colaboração, é importante salientar todo o processo e evolução que tem vindo a ser notório em todos os alunos.

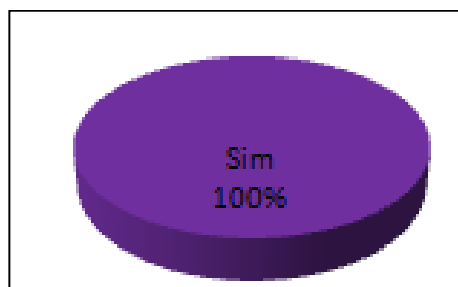
Ao incidirmos a nossa atenção nos gráficos de cada um dos parâmetros que tenho vindo a mencionar, mais uma vez, tal como na atividade anterior, os dados apontam para a percentagem total em cada um dos parâmetros (gráfico 25, 26, 27, 28 e 29).

Nesta atividade das adivinhas, o entusiasmo foi muito evidente, sendo que alguns alunos me pediram mais palavras para continuar a atividade na parte de trás da folha que lhes tinha sido entregue para elaborarem apenas três adivinhas. Sendo que na fase seguinte da atividade seria a apresentação à turma das adivinhas, alguns grupos anteciparam-se e iam colocando as adivinhas uns aos outros, sem perturbar muito o ambiente de trabalho.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Os resultados obtidos permitem-me referir que os alunos já começaram a estar mais consciencializados acerca da forma de trabalhar com os outros e o quanto isso é importante.

Gráfico 25 – Interação e colaboração com os elementos do grupo



Fonte: textos de 9 grupos pares

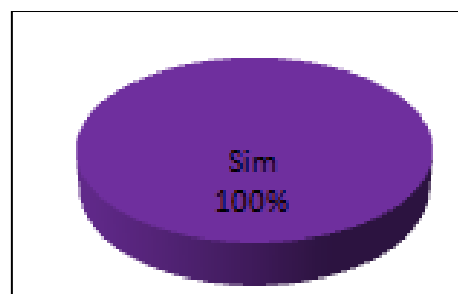
A interação e colaboração entre os elementos do grupo foi muito boa, até porque a produção das adivinhas não se faz sem alguma discussão, sem várias ideias e opiniões.

Gráfico 26 – Partilha de ideias



Fonte: textos de 9 grupos pares

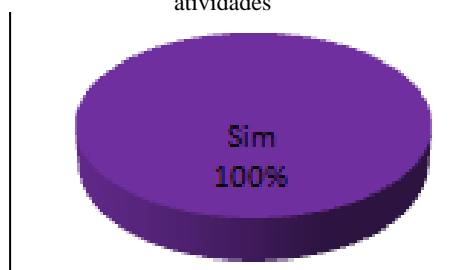
Gráfico 27 – Aceitação de opiniões dos outros elementos



Fonte: textos de 9 grupos pares

A partilha foi bastante importante, tal como a aceitação, por parte do outro, de tudo o que era proposto para a realização do trabalho.

Gráfico 28 – Participação de todos os alunos na apresentação de propostas para a resolução das atividades



Fonte: textos de 9 grupos pares

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

A participação de todos os alunos na apresentação de propostas foi visível, concluindo que a motivação dos alunos se deveu ao tipo de proposta apresentada.

Gráfico 29 – Adoção das ideias que melhor se adequam à atividade



Fonte: textos de 9 grupos pares

A ponderação entre os dois elementos de cada grupo levou a que fossem adotadas as melhores ideias para a concretização final da atividade.

Das estratégias que fui listando e comentando ao longo destas quatro atividades, apenas uma foi utilizada nesta atividade por todos os grupos, sem exceção.

Primeiramente, os alunos conversaram, sugeriram e discutiram algumas ideias. Na fase seguinte, enquanto um escrevia no papel, os dois, em simultâneo, construíam a interrogação que deu origem à adivinha.

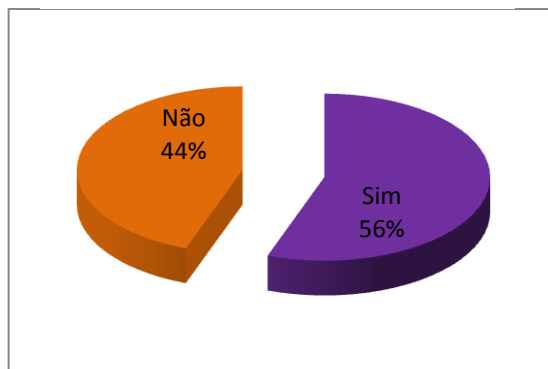
2.6 – 6ª atividade: texto individual “Podia ser pior”

Após a realização das quatro atividades inerentes à escrita colaborativa, propus aos alunos a produção de um texto individual, semelhante ao realizado na primeira fase do projeto. Assim, os próximos dados fornecidos fazem referência aos 18 alunos, correspondentes à totalidade dos alunos. Também ao longo da análise deste texto, no que concerne aos nove parâmetros, voltarei a mencionar e, consequentemente a comparar os resultados de ambos os textos individuais realizados. É através desta comparação que conseguirei, posteriormente, avaliar a evolução de cada aluno na sua competência de escrita e determinar se a escrita colaborativa é uma boa ferramenta de trabalho e de aprendizagem.

No primeiro parâmetro, referente à construção de frases corretas, os resultados obtidos como se indica no gráfico 30, mais de 50% dos alunos conseguem, ao longo do texto, escrever corretamente, recorrendo às regras de construção de frases (sintaxe).

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Gráfico 30 – Construção de frases corretas

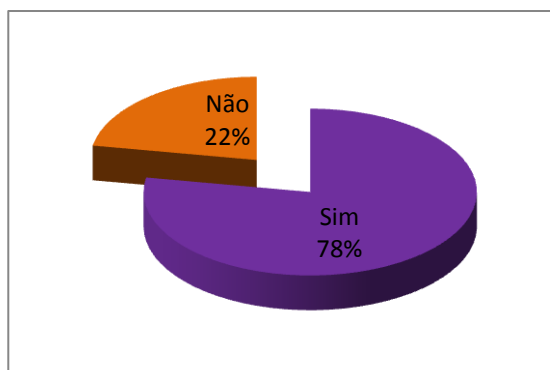


Fonte: textos de 18 alunos

Comparando estes resultados com o primeiro texto individual, verifica-se uma subida de 12%, o que indica uma clara melhoria nas respostas concordantes.

No item “concordância entre os elementos da frase”, há uma ligeira melhoria de 6% em relação ao outro texto, onde a resposta positiva atingiu os 78% contra os 22% da resposta negativa.

Gráfico 31 – Concordância entre os elementos da frase



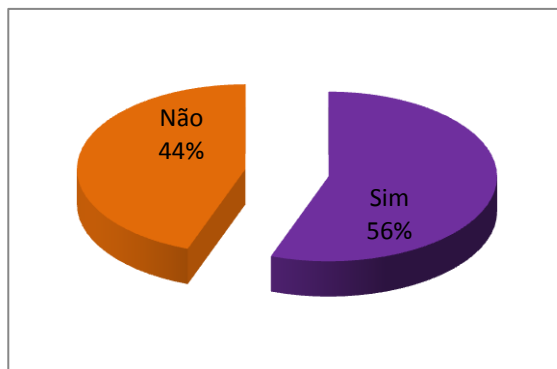
Fonte: textos de 18 alunos

Apesar de não ser um aumento muito significativo, considero-o importante, pois caso tivesse ocorrido um trabalho contínuo neste campo, e num maior espaço de tempo tal propiciaria, com certeza, ainda melhores resultados.

Neste terceiro gráfico, repetição de palavras, expressões ou conetores, ao contrário dos últimos dois analisados, apresenta-se uma descida nos resultados, em comparação com o mesmo parâmetro do primeiro texto individual.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Gráfico 32 – Repetição de palavras, expressões ou conetores

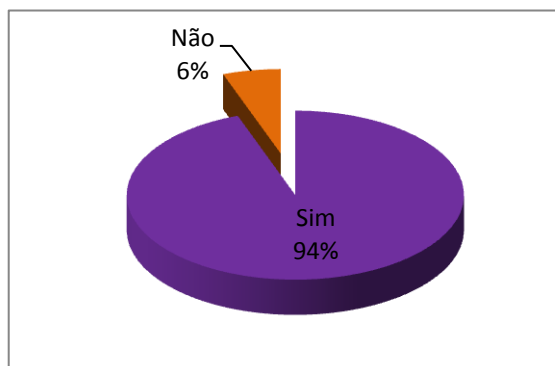


Fonte: textos de 18 alunos

A descida de 5% não é, em meu entendimento, significativa. De algumas explicações possíveis para este resultado menos positivo, o facto de alguns alunos que poderiam não estar nos seus melhores dias para escrever ou podiam não estar muito concentrados no momento da produção textual.

Neste item referente ao vocabulário, existe uma grande discrepância entre as respostas negativa e positiva com 6% e 94%, respetivamente.

Gráfico 33 – Uso de vocabulário variado e rico



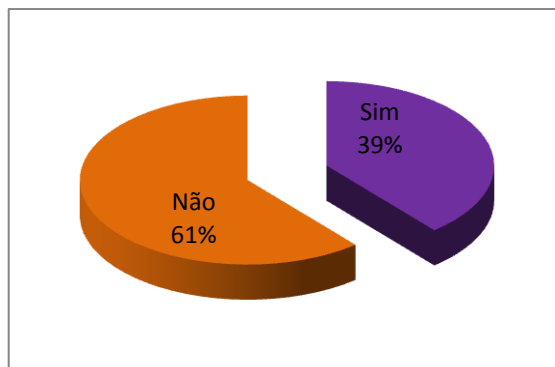
Fonte: textos de 18 alunos

Em comparação com o primeiro texto individual, assistimos a um aumento de 22%, o que considero ser bastante positivo. Uma explicação possível poderá estar relacionada com o tema, ou seja, para os alunos o deserto poderá ser um tema mais cativante e, por isso, com um vocabulário mais atrativo.

O parâmetro acerca da pontuação apresenta-nos a resposta discordante com mais de metade da percentagem, 61%. Comparando com o texto do gato Leonardo, a resposta concordante teve um aumento de 11%, apresentando, 39%.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Gráfico 34 – Pontuação correta



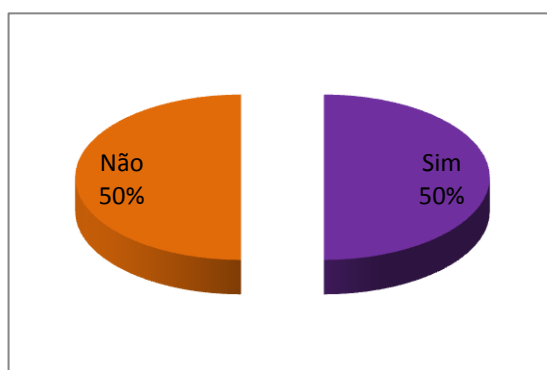
Fonte: textos de 18 alunos

Os alunos à medida que vão escrevendo e partilhando as suas opiniões acabam por trabalhar um conjunto de tópicos que, ao longo do tempo, acabam por interiorizar e apreender, como é o caso da pontuação, que com a prática e o conhecimento correto das regras, tomam consciência de como se deve pontuar.

Em alguns casos mais específicos, como a enumeração, muitos são os alunos que utilizam a conjugação coordenativa de adição ‘e’, desconhecendo completamente a função que a vírgula tem nesse tipo de casos.

O gráfico abaixo apresenta os resultados obtidos relativamente ao número de erros que os alunos deram.

Gráfico 35 – Quantidade significativa de erros ortográficos



Fonte: textos de 18 alunos

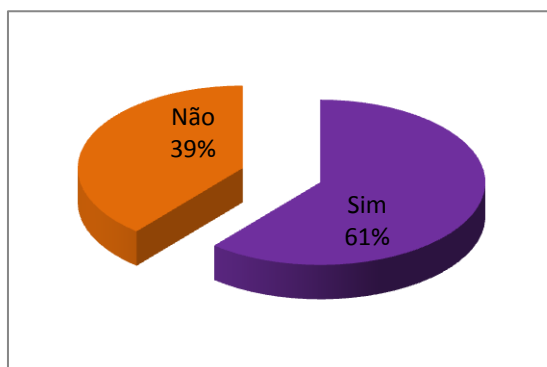
Perante os resultados, uma vez que a própria temática presente num texto pode utilizar um conjunto de palavras mais fáceis ou mais difíceis, considero ser um pouco difícil de analisar, pois todo o desenrolar do texto pode surgir a partir de vivências próximas dos alunos e os momentos de pressão aquando da elaboração de um texto, podem também influenciar a quantidade de erros ortográficos.

A Escrita Colaborativa no 1º Ciclo

Também os alunos com o tempo tendem a aprender e a errar menos na escrita. Neste caso, há um aumento de 6%, com nível de percentagem igual (50%) entre as respostas negativa e positiva. Não obstante, a quantidade de erros que os alunos dão não é muito acentuada, tendo em média três ou quatro erros por texto, e mesmo assim, há alunos que praticamente não dão erros.

Neste parâmetro relativo à coerência e organização de um texto, houve um aumento de 5%, relativamente ao primeiro texto individual do projeto “O gato Leonardo”.

Gráfico 36 – Escrita coerente e organizada

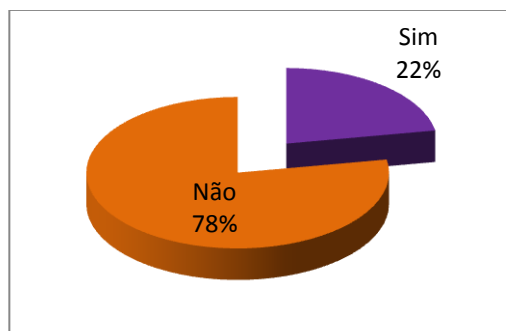


Fonte: textos de 18 alunos

Neste texto individual, 61% dos alunos apresentaram uma escrita coerente e organizada de acordo com a estrutura da narrativa, tendo o texto um princípio, meio e fim (introdução, desenvolvimento e conclusão) e os acontecimentos uma sequência lógica e com sentido.

Perante o gráfico que evidencia os resultados sobre a organização do texto em parágrafos, apenas 22% dos alunos estruturou o seu texto dessa forma, o que revela uma descida de 11% em comparação com o texto individual anterior.

Gráfico 37 – Organização das ideias em parágrafos



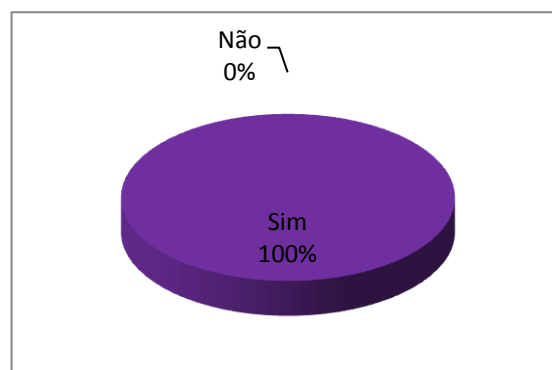
Fonte: textos de 18 alunos

A organização das ideias do texto através de parágrafos é algo que a maioria dos alunos, no geral, sente dificuldade, pois não tem noção de quando o devem fazer. Ao longo dos textos, surgiram várias formas: os textos sem qualquer parágrafo; os textos em que cada linha era uma frase; ou então, textos divididos em dois.

Tal como já afirmei anteriormente, é também através desta análise mais aprofundada dos textos que o professor adquire dados importantes para a continuação do seu trabalho com a turma, onde poderá abordar e trabalhar estes parâmetros mais específicos e adequados às dificuldades apresentadas pelos alunos.

Por último, o parâmetro relativo à adequação do texto ao tipo e estrutura que os alunos elaboraram apresenta a totalidade da percentagem.

Gráfico 38 – Texto adequado ao tipo e estrutura pedidos



Fonte: textos de 18 alunos

Com um aumento de 11% em comparação com o texto individual anterior, todos os alunos conseguiram construir um texto de acordo com o que foi pedido, sendo este do tipo narrativo e com uma estrutura adequada ao mesmo.

Considerações globais

Ao longo de todo este projeto tem sido feita uma abordagem à competência da escrita, associando a intervenção colaborativa, com vista ao melhoramento da produção textual dos alunos de uma turma de 3º ano de escolaridade.

A leitura de dados permite concluir que a sequência didática orientada para servir os objetivos propostos ao estudo possibilitou uma melhoria das produções escritas dos alunos, uma vez que os elementos e as estruturas linguísticas trabalhadas no decorrer do plano de intervenção apresentam uma qualidade superior significativa, quando comparados com os primeiros textos individuais, início do estudo, e os últimos, também individuais.

Esta comparação, mencionada no parágrafo anterior, remete-nos para a perceção de melhorias visíveis, de acordo com os números do último texto individual. Dos nove parâmetros mencionados ao longo de toda a análise, seis apresentaram níveis percentuais mais altos que os do primeiro texto. Em contrapartida, os restantes três parâmetros, apresentam piores resultados neste último texto. Sendo a escrita um processo caracterizado por ser complexo e moroso, o espaço de tempo em que o projeto decorreu, condicionou, certamente, a obtenção de resultados mais elevados. Nesta perspetiva, considero que se o estudo se alongasse a um ano letivo completo, notar-se-iam evoluções bastante mais evidentes e conclusivas.

Apesar das fragilidades que os resultados apontam, considero de extrema importância evidenciar o carácter exploratório que todo este processo, onde a colaboração também está associada e se envolve, pois proporciona aos alunos oportunidades de refletirem sobre a língua e a competência escrita, em interação e partilha com os colegas. Tudo isto decorre do trabalho colaborativo que é cada vez mais solicitado, tanto a nível escolar, como a nível profissional.

Ao longo do desenvolvimento e elaboração do presente estudo foram surgindo alguns fatores que limitaram o seu desenvolvimento. Uma das limitações que mais se evidenciou foi precisamente o período de tempo de estágio, que, por abranger apenas 10

semanas, não permitiu uma grande extensão de propostas, e consequentemente, de dados.

Uma vez que o tempo destinado à prática pedagógica foi considerado por mim como bastante reduzido, foi autorizada a minha ida à escola, onde desenvolvi o estudo, para concluir a intervenção. Não obstante, foi um pouco difícil conciliar a disponibilidade da professora e da turma com a minha intervenção pós-estágio, o que de certa forma conduziu a um grande intervalo de tempo entre a última atividade de escrita colaborativa e a atividade final individual.

Também o facto de desenvolvermos o projeto no local da nossa prática pedagógica, onde também a colega de estágio desenvolveu o seu, e ainda organizar com a professora cooperante cada um dos tempos letivos de acordo com as planificações e os programas preconizados pelo Ministério da Educação, o tempo para o projeto tornou-se, ainda, mais reduzido.

A observação, enquanto técnica para recolha de dados, foi bastante importante. Todavia, por vezes, foi difícil conciliar as minhas funções de observadora participante e estagiária, pois tentar esclarecer as dúvidas que iam surgindo no decorrer das atividades, dar apoio a alguns alunos menos autónomos e tirar notas de campo das interações que iam acontecendo foi praticamente impossível. Neste sentido, as anotações realizadas foram feitas após o término das aulas, salientando também a ajuda que a minha colega de estágio me deu na recolha dessas notas.

Salientando ainda a importância da observação participante é de facto uma aliada fundamental para todo este projeto e não só. Se um investigador tiver em sua posse apenas as produções textuais dos alunos, sem ter acompanhado todo o desenvolvimento das atividades, desde a sua proposta até aos alunos irem para casa, perde muito material que poderia ser crucial para os resultados finais do estudo. É na observação participante que o investigador consegue retirar informações importantes, ou seja, falando pela experiência que vivenciei, se eu não tivesse presente na sala de aula quando tudo aconteceu, não teria conhecimento da linguagem corporal dos alunos, bem como as suas atitudes e reações relativamente ao trabalho que estavam a desenvolver.

Uma outra limitação do estudo prende-se, essencialmente, com a dificuldade dos alunos da turma em trabalhar em grupo, pois é uma modalidade que a própria professora

afirma não desenvolver sistematicamente, conduzindo esta modalidade de trabalho a muitos conflitos dentro de cada grupo. Todavia, ao longo das atividades que fomos realizando, as interações entre os elementos de cada grupo foram melhorando, o que contribuiu para um ambiente mais harmonioso e propício a trabalhos de grupo. Se, ao início, era uma grande confusão na sala de aula, e os alunos falavam por cima uns dos outros, consequentemente falavam mais alto para tentarem ser ouvidos. Posteriormente, denota-se um ambiente mais favorecedor do trabalho colaborativo, onde os alunos se respeitam uns aos outros, trocam ideias entre si, e falam num tom mais baixo para não perturbar os outros grupos que trabalham simultaneamente.

Ao terminar mais uma etapa deste projeto, outras possibilidades futuras podem surgir, dando continuidade ao tema, em que, tive um grande prazer em me envolver e desenvolver com os alunos.

Depois de ter trabalhado com os alunos em grupos de dois elementos, talvez, numa fase seguinte, propusesse o alargamento dos grupos a três elementos, sendo que formaria novos grupos, dando oportunidade aos alunos de trabalharem com outros colegas, outras formas de pensar, novas relações e interações e como se organizariam e que dinâmicas arranjariam, uma vez que, em minha opinião, um terceiro elemento pode mudar a forma de um grupo trabalhar.

Para além da troca de grupos e do aumento do número de elementos por grupo, proporia a elaboração e implementação de um plano de intervenção que considerasse outros tipos e/ou géneros textuais que abrangesse outros anos de escolaridade. A diferença de idades, a forma como se organizam e se integram em um grupo, o conhecimento que têm da língua e da competência da escrita, bem como um maior poder de argumentar, manipular e opinar são fatores que podem influenciar diferentes resultados e incentivar momentos de reflexão à classe docente.

O desafio implementado nas atividades e as dinâmicas sugeridas em todo o processo de crescimento dos alunos é o “segredo” para uma aprendizagem de sucesso. Afirmo isto, pois, ao refletir acerca das atividades que propus aos alunos, pela sua reação, pelo seu envolvimento e, consequente, realização, notei um grande entusiasmo e empenho, o que, de certa forma, conduziu ao sucesso, pela motivação que proporcionou e as aprendizagens que, consequentemente, proporcionou.

Nesta perspetiva, há que salientar o papel essencial que o professor desempenha em todo este processo de aprendizagem, pois é ele um dos maiores responsáveis por criar ambientes, espaços e momentos propícios à atividade da escrita. Poder trabalhar e envolver-me neste projeto tornou-me muito mais consciente da importância da escrita, e o quanto ela pode e deve surgir desde cedo na vida dos alunos, pois contribuirá em muito para o seu desenvolvimento enquanto escritores.

Após toda a análise e reflexão realizada no âmbito deste estudo sobre as atividades de escrita colaborativa, considero ter condições para poder responder à questão de partida que orientou toda esta investigação “De que forma as atividades de escrita colaborativa influenciam e facilitam a aprendizagem da competência da escrita?”. Neste sentido, posso afirmar que estas atividades de escrita colaborativa que propus aos alunos de uma turma de 3º ano influenciaram e facilitaram a aprendizagem dos mesmos no que concerne à escrita, uma vez que o trabalho em pequenos grupos, neste estudo específico a pares, constituídos por alunos com diferentes níveis de aprendizagem sobre a linguagem escrita, torna-se um desafio, estimulando a construção conjunta de saberes e facilitando, assim, a aprendizagem desta competência, a escrita.

Sabendo já à partida que a junção de um aluno mais avançado com um aluno que apresente algumas dificuldades poderia ajudar numa melhor organização do trabalho e das aprendizagens (Martins e Niza, 1998), acabei por não ter muitos dados concretos desta situação, uma vez que alguns dos alunos, considerados pela professora titular da turma, como mais avançados, tiveram piores resultados do que o primeiro texto individual que escreveram. Todavia, os alunos com quem estes mesmos alunos se juntaram apresentaram resultados mais positivos no último texto, quando comparados com os seus próprios primeiros textos.

O facto de os alunos que tinham algumas dificuldades em determinados parâmetros específicos da escrita terem apresentado melhor desempenho, em geral, significa que, ao interagirem com colegas com níveis de expressão escrita ligeiramente mais altos do que os seus, lhes permitiu uma melhor assimilação das aprendizagens pela prática de textos e pelo acompanhamento das construções textuais.

Em suma, considero ter sido pertinente e adequada a concretização deste estudo na área da Língua Portuguesa, incidindo na competência da escrita, uma competência

complexa que necessita ser estimulada, acompanhada e integrada no nosso quotidiano e no dos nossos futuros cidadãos.

A nível académico, este estudo assumiu uma grande importância na minha formação, bem como no meu futuro profissional, na medida em que nós, docentes, temos a capacidade de influenciar todo um processo de aprendizagem e, por isso, há que ter consciência disso e procurar desempenhar um papel, onde a construção do conhecimento e a reflexão terão um espaço ainda muito significativo daqui para a frente.

Referências bibliográficas

Livros

AFONSO, N. (2005). *A Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa

ALMEIDA, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença

AMIRKHIZ, S. et al (2012). A Brief Review of Theoretical Underpinnings, Definitions and Typical Configurations of Collaborative Writing, In International Journal of Applied Linguistics & English Literature, Vol. 1 No. 4; September 2012

BAPTISTA, Adriana; VIANA, Fernanda Leopoldina; BARBEIRO, Luís Filipe (2011). *O Ensino da Escrita – Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

BARBEIRO, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

BARBEIRO, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. In Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: edições ASA, 1ª edição

BARBEIRO, Luís; PEREIRA, Luísa (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva/ trajectos, nº 38, 1ª edição

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora

CARMO, H., FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

CASTRO, São Luís; GOMES, Inês (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta

- ESTEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora
- GOUVEIA, Adelina; SOLLA, Luís (2004). *Português Língua do País de Acolhimento – Educação Intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação/Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill
- MARTINS, Margarida Alves; NIZA, Ivone (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta
- NIZA, Ivone; SEGURA, Joaquim; MOTA, Irene (2011). Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico – Escrita. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- PEREIRA, Luísa Álvares (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto editora
- QUIVY, Raymond (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gravida
- REBELO, D., MARQUES, M., COSTA. M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta
- SOUSA, Alberto B. (2009) *Investigação em Educação*. Lisboa: livros horizonte. 2ª edição, 2009
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa (2003). *Aprender a ler e a escrever – Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed editora
- TINZMANN, M. B. et. al. (1990): *What is the collaborative classroom?* Oak Brook: NCREL
- VALA, J. (1989). *A análise de conteúdo* in Metodologia das ciências sociais. Edições Afrontamento: 3ª edição
- ZORZI, Jaime Luiz (2007). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed

Artigos

CAMPS, Anna (2005). *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita* in A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios. Braga: Instituto de Educação e Psicologia

EWERT, Doreen E. (2009). L2 writing conferences: Investigating teacher talk. In Journal of Second Language Writing, Vol.18 No.4, Pps.251-269, December

FLEURY, Maria Tereza L.; FLEURY, Afonso. (2011). *Construindo o conceito de competência*. In Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial

MULLIGAN, C.; GAROFALO, R. (2011). *A Collaborative Writing approach: Methodology and student assessment* In The Language Teacher: 35.3, May/June

PEREIRA, Rui Abel (2009) *Linguística Portuguesa – nível superior*. Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra

STORCH, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153–1

TORRES, Patrícia L.; Alcantara, Paulo R.; IRALA, Esrom A. F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. In Revista Diálogo Educacional, Curitiba, V.4, N.13, Set./Dez

Capítulos em livros

MURRAY, Denise E. (1992): *Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction*. In: David Nunan (ed.): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP.

TEBEROSKY, Ana (1987). Construção de escritas através da interacção grupal. In FERREIRO, E.; PALACIO, M. (Coord.). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas (3ª Ed., 2003).

Dissertações/teses

ALVES, Clarisse; DAMIANI, Magda (s/d). A aprendizagem e o ensino da escrita na formação em nível superior, In VI fórum Nacional de Educação

ALVES, Patrícia E. D. (2005). *A escrita colaborativa à distância em inglês língua estrangeira*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa

CARDOSO, Maria L. C. N. (2010). *Ambientes de aprendizagem Web 2.0: um estudo sobre a utilização de uma ferramenta de escrita colaborativa no Ensino Profissional*. Universidade do Minho: Instituto de Educação

CARVALHO, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga. D.M.E./I.E.P. – Universidade do Minho

GOMES, Helena M. L. (2006) *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. Universidade de Aveiro

RAMOS, João P. P. (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas)*. Universidade do Minho

SILVA, Maria C. C. P. A. M. da, (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação

Documentação institucional

MIRANDA, C., MORAIS, C., DIAS, P. (2007). *Colaboração em ambientes online na resolução de tarefas de aprendizagem*. Atas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho

Documentos Oficiais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC

CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Direção de José Matias Alves. Lisboa: edições Asa

Páginas eletrônicas

ALVES, Patrícia; MOREIRA, António (s/d). *Escrever em sala de aula: caminhos a seguir*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, in URL: <http://pt.scribd.com/doc/51127382/propostas-de-escrita> (consultado em 18 de Fevereiro de 2012)

ANSARIMOGHADDAM, Shokoufeh; TAN, Bee Hoon (2013). Co-constructing na Essay: Collaborative Writing in class and on wiki. In the Southeast Asian Journal of English Language Studies, vol. 19(1). URL: <http://ejournal.ukm.my/31/article/view/1079/1703> (Consultado em 16/12/2013)

FARIA, Vitória L. B. (2007). *Competências envolvidas no aprendizado da leitura e da escrita pelas crianças*. URL: <http://sites.aticascipione.com.br/letramento/pdf/tema04.pdf> (Consultado em 20 de Julho de 2012)

Marefat, Fahimeh (s/d); Collaboration in Classroom. URL: <http://www.ensani.ir/storage/Files/20101208123351-Collaboration%20in%20Classroom%20.pdf> (Consultado em 16/12/2013)